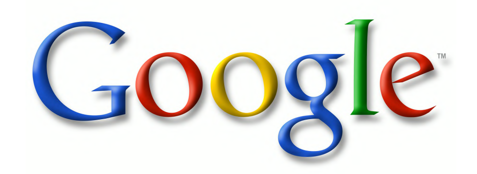




Arthur Bonus

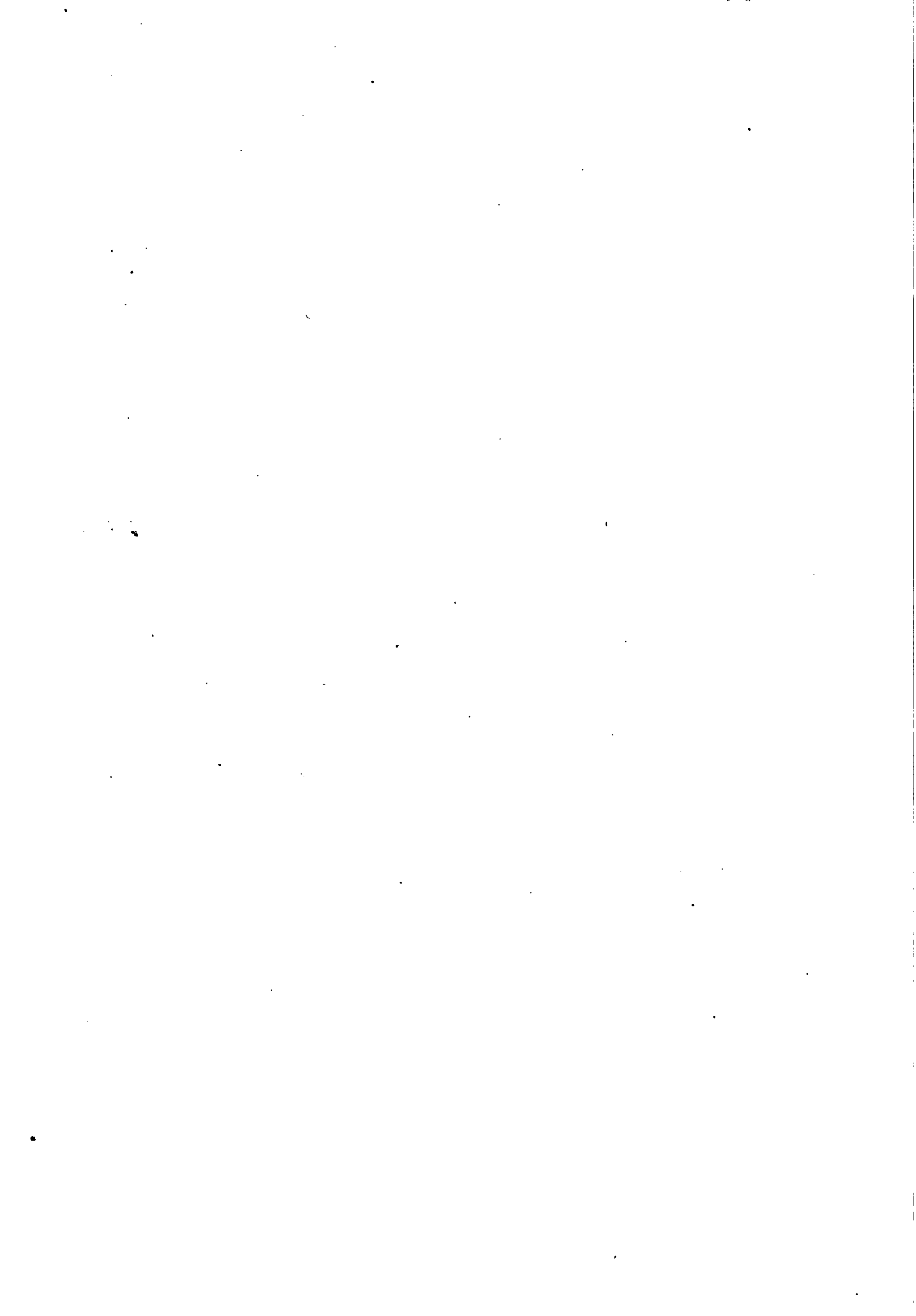
Vom Kulturwert der deutschen Schule



5/10.04

1.50

Arthur Feiler
Frankfurt a/M
3/XII.04.

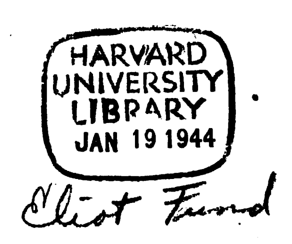


Arthur Bonus

Vom Kulturwert der deutschen Schule



Verlegt bei Eugen Diederichs
Jena und Leipzig 1904



Inhaltsverzeichnis

Vom Kulturwert der deutschen Schule

Zur Einleitung



Im Jahre 1900 erlaubte sich der Verfasser in einem Streit, der um Bildungsprobleme der höheren Schulen ging, seine Meinung zu sagen, die Meinung eines Laien, der immerhin vom Schulbetrieb allerlei gesehen und gelesen, der selbst Unterricht gegeben und sich eigene Gedanken gemacht hat. Er war sich bewußt, einer Meinung Ausdruck zu schaffen, die weit verbreitet ist, aber nicht zu Worte kommen kann.

Inzwischen hat er die Frage weiter verfolgt, auch für die Volksschule. Auf diesem Gebiet wäre er sogar Fachmann, falls es nach dem System ginge, das er verabscheut; denn er wurde vom Staat, ohne gefragt zu werden, zum Schulinspektor ernannt. Nach seiner eigenen Meinung aber blieb er trotzdem Laie, und da er seine eigene Meinung in dieser Sache über die des Staates stellt, so bietet er seine Erwägungen auch hierüber nur als Laie an.

Wir gehen vom Gymnasium aus, wie es historisch richtig ist. Zwar hat die Volksschulpädagogik inzwischen die des Gymnasiums unendlich überflügelt. Aber die ganze Grundvoraussetzung ihrer Methodik ist nur erklärlich vom gymnasialen Standpunkt aus, daß es sich nämlich darum handele, eine ein für allemal fertige, ewiggültige Fremdkultur zu übermitteln. Die Volksschule hat den ihr natürlichen Standpunkt nach unsrer Meinung noch garnicht gefunden. Sie ist popularisierte, verdünnte, mecha-

nisierte und materialisierte Gymnasialbildung. Deshalb wird man finden, daß die mehr auf das Gymnasium zielenden Anfangserwägungen mit geringen Übersetzungen auch auf die Volksschulpraxis und die auf die Volksschule zielenden auch auf das Gymnasium anwendbar sind. Es handelt sich um die gemeinsamen Prinzipienfragen.

Zum heute wieder brennenden Simultanschulproblem wollten wir nicht im besonderen das Wort nehmen. Man wird leicht erkennen, daß die Existenz dieser Frage an den Dingen hängt, die in dieser Schrift bekämpft werden. Nach unsrer Auffassung ist es lächerlich, Kunst- d. h. Geschmacksunterricht unter Staatszwang zu stellen, aber einfach unsittlich, den Zwang auf den Gesinnungsunterricht auszudehnen. Daß es auch vergeblich ist und daß das Gegenteil von dem wächst, was man zu pflanzen meint, liegt heute vor aller Augen. Von dem, was wirklich erreicht wird, ist im Verlaufe dieses Buches die Rede. Am seltsamsten dünkt uns die Lahmheit der Parteien, welche meinen, mit ein bischen Abschleifen und Versimultanieren sei es getan.

Es wird jedermanns eigene Sache sein, wie er sich mit den vorgetragenen Bedenken und Forderungen abfinden will, doch wollen wir aus Gutwilligkeit sagen, welche Methoden der Widerlegung uns besonders wenig empfehlenswert erscheinen:

1. Das Gerede von einem allgemeinen wilden Schulhaß. Der wilde Schulhaß erklärt nämlich gar nichts, sondern würde selbst erst der Erklärung bedürfen. Solche mythologischen Deutungen haben außerdem das Böse, daß sie gewöhnlich eine schlechte Psychologie offenbaren.

2. Die Zurückführung auf persönlich böse Erfahrungen. Diese Methode ist ein Zeichen schlechter Manieren. Auch flüchtet man damit auf ein Gebiet, das indiskutabel ist.

3. Die Verweisung darauf, daß alles, was ein Laie sagen könnte, von den Fachleuten bereits besser gesagt worden sei. Nun ja: „besser", d. h. inter parietes, in Watte, unwirksam. Wer, wie der Verfasser, der Überzeugung ist, daß die deutsche Schule die schwerste und dringendste Gefahr unserer Kultur darstellt, wer überzeugt ist, daß diese Schraube, die nun seit drei Generationen den Geist unseres Volkes zwingt, nicht mehr weiter angezogen werden darf, und wer dann sieht, daß alle erfolgreichen Reformbemühungen der Fachleute gerade darauf zielen, die Schraube noch fester, noch unbarmherziger anzuziehen, der wird nicht warten mögen, bis die Fachleute umkehren.

4. Der Zuruf: „Selber bessermachen", der größeren Feierlichkeit wegen gern in ein Goethezitat gekleidet. In eigentümlichem Gegensatz zur dritten Widerlegungsmethode. Denn was die Laienschaft nicht nur beurteilen kann, sondern sogar allein beurteilen kann, das ist, wie ihr die zu ihrem Besten angestellten Bemühungen bekommen sind. Was sie aber freilich nicht beurteilen kann, das ist, wie man es besser machen soll. Das ist Sache des Fachmannes. Doch springen aus einer Kritik zumeist von selbst gewisse Richtlinien heraus, und wir werden versuchen, sie möglichst deutlich ans Licht zu stellen.

5. Der Vorwurf, das Buch schiele nach rückwärts. Es ist das eine beliebte Klopffechtermanier, die Aufmerk-

samkeit von der Sache abzulenken. Die, welche eine falsche Entwicklung nicht mitmachen wollen, sind Reaktionäre. Natürlich. Denn wenn man eine Entwicklung als falsch erweisen will, muß man auf die Zeit vorher hinweisen, und da ist denn der Reaktionär da. Indessen wer einen geschraubten Menschen auf die Einfachheit eines Kindes hinweist, meint damit nicht, daß er auf das Niveau seiner Kindheit überhaupt zurückgehen solle, sondern er meint, daß er eine natürlichere Fortbildung seiner noch unverschrobenen Kräfte erstreben solle, als er getan hat. Noch weniger meint jemand, der eine staatliche Zwangserziehung ebenso haßt wie eine kirchliche, daß überhaupt keine Entwicklung sein solle. Er will vielmehr die Entwicklung von unnatürlichen Schnürungen befreien.

Schließlich ein Wort an die Lehrer. Möglich, daß sie den Verfasser für einen hassenswerten Feind erklären, möglich, daß sie etwas sehr anderes im Hintergrunde dieser Erwägungen erkennen, als Feindschaft gegen ihren Stand. Ich möchte nur, daß sie, ob feindlich oder freundlich, sich möglichst intensiv mit der Sache beschäftigen, die hier vertreten wird. Das trägt von selbst über kleinliche Winkelpolemik hinweg und bringt Frucht, selbst wenn man glaubt, alles, was gesagt ist, zurückweisen zu müssen.

Von der Grundlage der höheren Bildung

So oft von Humanismus und Renaissance als der besten Grundlage aller höheren Bildung die Rede ist, wird auch von den beiden Renaissancebewegungen des 15. und 18. Jahrhunderts gesprochen. Jedesmal wenn die Griechen und

insbesondere Plato entdeckt worden seien, habe es einen großen geistigen Fortschritt gegeben, woraus denn folgt, daß man den großen geistigen Fortschritt völlig in der Hand hat: man braucht eben nur wieder die Griechen und Plato zu entdecken. Und da sie nun für das deutsche Gymnasium ein für allemal entdeckt sind, so ist erklärlich, woher wir seit hundert Jahren in einen so fabelhaft großen geistigen Fortschritt hineingeraten sind.

Wir glauben, daß diesen Spekulationen eine falsche Beurteilung der beiden Renaissancebewegungen zugrunde liegt.

Daß in der Renaissance selbst die Kultur der Antike für die höhere gehalten wurde, beweist natürlich gar nichts. Wir wollen sicherlich nicht so weit gehen, um mit Tolstoj über die Kultur einer Horde von Sklavenhaltern zu spotten, aber übertriebener ist diese Unterschätzung auch nicht als die gewöhnliche Überschätzung. Es kann im Ernst gar nicht die Rede davon sein, daß die mittelalterliche Kultur tiefer stand oder in sich weniger wertvoll war als die der Antike. Die sozialen Verhältnisse der Antike wird niemand preisen wollen. Von religiöser Tiefe wollen wir ganz schweigen. Desgleichen von den ethischen Werten. Selbst die Freiheit des Denkens war in einem Geschlecht, daß den Sokrates Schierling trinken ließ, nicht übermäßig groß. Und von der Kunst werden wir noch sprechen. Daß die Spannungen minder groß waren, ist sicherlich kein Zeichen für Höhe der Kultur.

Aber vielleicht soll es gerade die Einfachheit machen? Dies daß die Kraft des menschlichen Lebens durch die Last der Überlieferung noch nicht gehemmt war. Es ist das in der Tat ein sehr wesentlicher Unterschied: man glaubte

damals noch nicht die Kinder vorteilhaft zu erziehen, dadurch, daß man ihnen eine fremde, einfachere Kultur, etwa die ägyptische, zum Muster vorhielt und so die Last der Überlieferung auf sie wälzte. Diese Voraussetzungslosigkeit gibt der antiken Kultur ein gutes Teil ihrer Frische, Größe und ihres Reizes.

Von der ewigen Renaissance



Der eigentliche Grund des Kulturwerts, den die Antike in der Renaissance allerdings gehabt hat, verrät sich sehr deutlich, wenn als Hauptverdienst der Renaissance dies hingestellt wird, daß sie geschichtliches Verständnis erweckte. Aber dieses geschichtliche Verständnis mangelte gerade der Antike selbst genau so wie dem Mittelalter. Es kann also nicht durch das Vorbild der Antike erwacht sein, sondern es ist eine Wirkung aus dem Gegensatz der Kultur der Antike zur Kultur der Zeit, die neu mit ihr bekannt wurde. Die direkte Wirkung der Antike im humanistischen Unterricht ist gerade jene geschichtfeindliche intellektualistische Anschauungsweise, unter der wir noch immer leiden; jene Anschauungsweise, für welche die Geschichte nicht unsre Vorgeschichte ist, sondern eine Kette von Argumenten, und dann freilich verunglückten.

Bei näherem Zusehen wird man aber finden, daß überhaupt die wertvollen Errungenschaften der Renaissance indirekte Gegensatzwirkungen sind. Das gilt vor allem für die geistige Befreiung vom kirchlichen Denken und für die Persönlichkeiten der Renaissance überhaupt. Daß sie in der Antike eine Kultur kennen lernten, die ihnen wert-

voller schien als die ihre und die in der Tat wertvoll war, und daß diese Kultur so ganz anders war als die ihrige, mußte ohne weiteres etwas Befreiendes haben und hatte es; mußte kulturerhöhende starke Reize ausüben und übte sie aus, mußte fruchtbare Spannungen in das Denken und in das ganze innere Leben bringen und brachte sie.

Aber wir? für uns ist die Antike doch Grundlage der Bildung! Wo sollen für uns die Gegensatzwirkungen herkommen!

Es wird heute ein böses Spiel mit dem Worte „Renaissance" getrieben. Pater in seinem schönen Buche will ausdrücklich nicht nur die Wiedergeburt des klassischen Altertums darunter verstehen, sondern die „tiefe allgemeine Erregung und Erleuchtung des Menschengeistes", deren Folge erst jene eigentliche Renaissance war.

Das ist außerordentlich irreführend und verwirrend. Denn der Ausdruck Renaissance ist für ein Gebiet, nämlich das der Baukunst, unwiderruflich und unabänderlich festgelegt und zwar als Wiederbelebung der antiken Bauformen im Gegensatz zu den von der mittelalterlichen Menschheit selbst ausgebildeten. Und die praktischen Folgerungen, die wir dem Renaissance-Ideal geben, beziehen sich allesamt, namentlich aber in der Schulfrage, auf diese Wiederbelebung der Antike.

Dadurch werden nun alle Entwicklungen falsch zusammengesehen und falsche Lehren aus ihnen gezogen. Vor allem zuerst der Grundirrtum, der Wahn, daß diese ganze gewaltige Kulturbewegung auf die Wiederbelebung der Antike hinausgewollt und darin ihr Ziel und ihren Gipfel ge-

funden habe — oder, daß sie erst vollendet war, als sie auf dem Boden der Antike und mit deren Maßstäben arbeitete. Das genaue Gegenteil ist der Fall: Die direkte Wirkung der Antike, die Übernahme ihrer Kunstprinzipien hat vernichtend gewirkt. Mit den Renaissancekünstlern des 16. Jahrhunderts schließt das Mittelalter und seine Kunst; nachher kommt die gelehrte Kunst, die abstrakte Kunst, die Kunst ohne Volkstümlichkeit, d. h. ohne Wurzeln.

Wenn man die italienische Renaissance als Blüte aller Kultur lobt, so denkt man an ihre Malerei. Wo steckt denn nun in ihrer Malerei die Antike? „Glückliche Malerei!" sagt Obrist in seinen „Möglichkeiten". „Man hatte noch keine alten pompejanischen Wandfresken aufgefunden, man hatte nichts zum Kopieren. Man mußte aus sich heraus schaffen und man schuf." Indem man nun aber bei dem Ausdruck Renaissance an die Architektur und damit an die direkte Aufnahme der Antike denkt, so sieht man zwei Dinge zusammen, die nicht zusammengehören. Denn die Malerei des 15. Jahrhunderts ist der Gipfelpunkt der mittelalterlichen Kunst; der Kunst, welche auf dem Gebiet der Architektur aus sich heraus die Gotik geschaffen hatte.

Indessen hierüber wäre noch mancherlei andres zu sagen.*) Es kommt uns hier nur darauf an, zu zeigen, daß die Kunst der „Renaissance", sofern und solange sie groß und erfreulich war, der Antike nur Anregungen verdankte (und zwar die schwächeren, die stärkeren verdankte

*) Vgl. „Kulturwert der Renaissance" im „Suchen der Zeit" 1905.

sie dem Orient); sobald sie sie aber zur Grundlage nahm, an ihr zugrunde ging.

Und die Renaissancebewegung des 18. Jahrhunderts?

Gewiß, die Berührung mit einer so ursprünglichen Kultur wie der griechischen — zumal wenn sie nicht in zu frühe Jugend fällt — wird immer wieder entzünden und begeistern. Und solange die Antike nichts ist als Anregerin neben andern, solange wird sie eine wertvolle Anregerin sein. Das ist sie dem Mittelalter für die verschiedenen Gebiete der Kultur verschieden lange gewesen. Das ist sie auch dem jungen Goethe gewesen, dem Goethe, dessen Meister nicht Sophokles, sondern Shakespeare war, der nicht Hexameter drechselte, sondern Volkslieder sammelte und dichtete. Und dann, ja dann hat die Antike in seinem Geiste gesiegt, und aus dem Goethe des Götz und des ersten Faust ist der Vater der klassizistischen Poesie geworden, welche die Romantiker, an Goethes Jugend anschließend, vergeblich zu durchbrechen suchten. Seitdem wurde die Antike neuerdings Grundlage und Gesetz der Bildung und verlor den Wert, den sie haben kann, den Wert der Anregerin.

Von zweierlei Idealismus

ie klassischen Philologen sehen es als verkehrt an, das Deutsche in den Mittelpunkt des höheren Schulunterrichts zu stellen. Vielmehr sei das Erlernen der klassischen Sprachen, das schwer sei und doch keinen Nutzen bringe, geradezu als ein praktischer Kursus im Idealismus zu schätzen.

Wir sind mit dieser Motivierung einverstanden und

noch mehr mit der Folgerung. Es macht uns jede energische Ablehnung einer größeren Hineinziehung der deutschen Literatur in den Schulplan eine wilde Freude. Aus demselben Grunde, aus dem wir keinen brennenderen Wunsch hegen, als daß man ein Einsehen haben und die Religion aus der Schule nehmen möchte — heute lieber als morgen! Aus demselben Grunde, aus dem es uns überläuft, wenn wir ein pädagogisches Buch in die Hand bekommen, in dem die — deutschen Märchen nach bester Schulmethode kleingekaut sind! Aus demselben Grunde, aus dem wir für alles, was uns lieb und wert ist, flehende Hände aufheben: Tut alles damit, nur bringt es nicht in die Schule!

Und deshalb um alles in der Welt nicht noch mehr Deutsch in die Schule oder gar das Deutsche in den Mittelpunkt! Beim Schatten Schillers, des bedauernswerten, mit dem das Experiment gemacht ist: Unsere Großväter noch haben ihn inbrünstig geliebt, sie stellten ihn sogar an Rang neben Goethe. Wir verstehen das einfach nicht mehr. Es gibt einen Weg zu diesem Verständnis: man treibe zwanzig Jahre lang Goethe auf unseren Schulen und lasse den Jenenser sich verschnaufen! Man zerbricht sich den Kopf darüber, weshalb jener andere Deutsche, der uns die feste Burg sang, so unpopulär unter uns geworden ist, nicht zuletzt in den gebildeten Ständen. Weil jedes Wort seines Katechismus — und der ist bei unseren Gebildeten ein Synonym für Luther — vom Schulekel trieft. Unsere Synoden erschöpfen sich in Vorschlägen, wie dem Volke die Religion zu erhalten sei. Zu „erhalten" ist da nichts mehr, aber

wer sie wieder ins Volk bringen will, der befreie sie einmal vom Schulzwang. Weshalb haben die Naturwissenschaften eine so wunderbare Anziehungskraft auf unser Volk? Was uns von ihnen gelehrt wurde, darnach sehnen wir uns wahrhaftig nicht zurück; aber Darwinismus, der hat noch den Vorzug, in der Schule verboten zu sein. Woher erklärt sich die fabelhafte, gerade auch geistige, Überredungskraft der Sozialdemokratie? Wenn wir konservativ oder stummsch wären, forderten wir zwei Stunden wöchentlich Sozialismus, von einem Sozialdemokraten zu geben, nur mit der Verpflichtung, die approbierte pädagogische Methode anzuwenden. Man würde staunen, wie das helfen würde.

Und deshalb jedenfalls, wer sein Deutsch lieb hat und den Schulbetrieb kennt, wird mit den klassischen Philologen darin eins sein: so wie die Dinge liegen, wäre es ganz verkehrt, das Deutsche in den Mittelpunkt zu stellen.

Und dann der ideale Wert der toten Sprachen! Die Bemühung darum als praktischer Kurs im Idealismus! Zunächst negativ. Ehe man zu echtem Idealismus kommen kann, muß man mit dem fälschlich sogenannten „Idealismus" aufräumen. Und mit ganzer Seele und aus allen Kräften lernt der Knabe auf unseren humanistischen Schulen das hassen, was man gemeinhin zu Unrecht „Idealismus" nennt, jene Zuckerwassergesinnung, die für alles schwärmt, was konventionell und bewährt ist, und keine Gedanken, sondern nur Redensarten kostet, jene Gesinnung, die nur das gelten läßt, was nach allgemeinen Regeln fabriziert ist, was künstlich, was dürr, was auf

Draht gezogen ist, jene Gesinnung, die alles schmäht, was eigenwüchsig und original ist, jene Gesinnung, die in ihren fanatischen Mitteln, sich selbst am Ruder zu erhalten, schließlich so wahllos geworden ist, daß sie wenige mehr über ihre eigene Idealität zu täuschen vermag.

Diese Entwicklung, die zunächst zu einem unerträglichen Materialismus geführt hat, damit aber zu ersten Keimen eines neuen selbstgewachsenen echten Idealismus, können doch auch die klassischen Philologen nur meinen, wenn sie von dem bewährten alten Wege sprechen, der sicher zum Ziele führe, und dann als Grund, weswegen er auch heute noch nötig sei, auf die Physiognomie unserer Zeit hinweisen: Streben nach Güteranhäufung, maßloses und entnervendes Hasten und Jagen und ein Sinn, dem das wirtschaftliche und materielle Gedeihen alles ist. Denn dies ist doch also das, wozu der alte Weg geführt hat. Loben kann man es nicht, bleibt übrig, daß es vielleicht so kommen mußte, damit aus Ekel und Überdruß ein neuer, ein wirklicher, ein autochthoner Idealismus entstehe.

So — also negativ — mag in der Tat der Humanismus ein praktischer Kurs im Idealismus, deutlicher: ein Zuchtmeister auf einen neuen Idealismus hin sein.

Zumal dann diese selben praktischen Idealisten ein Mordsgeschrei vollführen, wenn Gefahr ist, daß der humanistische „Idealismus" seine in Geld berechenbaren Privilegien verliert. Wer positiv durch die humanistischen Anstalten einen Idealismus irgend welcher echten Art gepflegt sieht, müßte ja doch auf den Knien um Aufhebung des unsittlichen Berechtigungswesens bitten, damit

man auf jenen Anstalten wirklich lernen könnte zu arbeiten nur um der Sache selber willen, um des inneren Wertes eines Dinges willen.

Soweit also sind wir einig.

Erstens: alles, was uns wert ist, aus dem Mittelpunkt des Unterrichts und womöglich aus der Schule überhaupt heraus! Mögen Griechen und Römer darin bleiben, die Schüler mögen lieber an ihnen als gerade am Deutschen jenen konventionellen Idealismus hassen lernen.

Und zweitens: der krasse Materialismus, der als Frucht der humanistischen Zwangsstudien heute auf allen Feldern geerntet wird, ist als eine den Boden tiefaufwühlende Vorfrucht für gesunden, neuen Idealismus anzusehen.

Indessen diese negative Methode, zu einem wirklichen, nicht mehr Wort- sondern Sachidealismus zu kommen, ist, ins Ohr gesagt, eine Pferdekur. Diese Peitsch- und Zuckerbrotmethode des körperlichen und geistigen Knuffens von hinten und der Berechtigungen von vorne, — dieser Schrauben- und Zangengeist, der darein seinen Stolz setzt, Dinge aus den Schülern herauszufragen, die nie in ihnen waren, und sich deshalb genötigt sieht, die Antworten in die Fragen zu verstecken und sich und andern etwas vorzumachen, — dieser „Anschauungsunterricht", der alle Anschauung durch Begriffe ersetzt und unter Begriffen erstickt —, diese Religionsstunden, in deren chemisch „sokratischer" Luft kein Geheimnis mehr atmen kann, in denen alles Höchste und Tiefste platt gefragt und nichts mehr auf Hoffnung gesät wird: denn es muß alles „verstanden" sein, und das von zwölf-

jährigen Kindern! — dieser Naturwissenschaftsunterricht, in dem die Kinder gewaltsam von der Natur entfernt werden, — diese altklassische Lektüre, in der die Klassiker als Beispielsammlungen zur Grammatik verständlich werden, — dieses „Deutsch", in dem ein armes Gedicht solange erklärt wird, bis poetische Anschauung und künstlerische Empfindung zum Teufel sind, und die öde, graue Schulqual aus ihm herausgrinst wie aus allem, was die Schule bisher angefaßt hat, dieser umgekehrt König Midas, unter dessen Fingern alles Gold zu Staub wird.

Von Laien und Fachmännern



ie Schulhierarchie gefällt sich darin, den Zweifeln an der unfehlbaren Methode gegenüber darauf hinzuweisen, daß sie von Laien ausgehen. Vielleicht ist das heute schon nicht mehr ganz wahr. Aber überhaupt, was heißt hier Laie? Wenn man uns zwölf Jahre lang malträtiert hat, so sind wir die Sachverständigen in der Frage, ob wir uns malträtiert fühlen.

Mit einem Schrei nach Luft stürzen wir aus dem Gymnasium, aus dieser gewaltsamen großen Ernüchterung über alles, was „ideal" heißt; und dann will man uns den Mund zuhalten und uns weismachen, wir hätten dort die größten geistigen Wohltaten und wohl gar eine Art geistiger Erlösung erfahren. Nach dem Urteil der Fachleute sei es so, also sei es so!

Zieht das nicht mehr, so wird uns sentimental aufgespielt und Verkanntheit markiert. Obwohl man doch,

wenigstens in der Öffentlichkeit, wenig Neigung dazu findet, die Schule zu verkennen. Eine ihr nicht günstige Stimmung ist allerdings vorhanden. Und sie ist tiefgehend und glühend. Aber ihr Ausdruck geben — vor diesem Wagnis schreckt jeder angstvoll zurück, der sich seinen guten Namen nicht gänzlich verderben will. Keine Tageszeitung würde auch ihre Spalten dafür öffnen. Mit dem Lehrerstande muß jede Partei an erster Stelle rechnen. Und man weiß, daß jeder Zweifel an der Fähigkeit der Schule, schlechthin alles zu leisten, als persönliche Gehässigkeit gegen den Lehrerstand gilt.

Nicht oft hat eine kirchliche Orthodoxie so vollständig alle Macht- und Zwangsmittel in der Hand gehabt und so skrupellos von ihnen Gebrauch gemacht als unsere Schulorthodoxie, und nicht oft ist alles Volk so gläubig vor einer reinen Lehre auf den Knien herumgerutscht als unser Volk vor seinem Schulwesen.

Also so schlimm steht es kaum mit der Geneigtheit zu abschätzigem Urteil über die Schule — wenigstens was Öffentlichkeit und große Masse angeht —; und die Miene der Zurückgesetzten ist nicht gut gewählt.

Dann aber hat uns der zwölfjährige Unterricht der Schule doch nicht so urteilslos gelassen, daß wir nicht Personen und Sache trennen können. Im Gegenteil wissen wir, daß unsere tüchtigsten Lehrer bewußt oder unbewußt unter der Methode ähnlich litten wie wir selbst, und wir denken alle einiger Lehrer mit Freuden, die so unpädagogisch waren, daß wir eine ganze Menge Dinge von ihnen lernten, die sie unmethodisch gaben, weil sie zu stark Persönlichkeit waren, die sie nicht erfragten, zerlegten, kommen-

tierten, vertieften, erschöpften, zusammenfaßten, die sie aus Versehen gaben, und die wir nie vergessen.

Im übrigen mag es schon sein, daß die Methode unfehlbar ist — und da die Fachleute es sagen, muß es so sein.

Dann liegt eben an uns die Schuld, wir Menschen passen nicht für die Methode.

„Ein praktischer Kursus im Idealismus"!



ollte nur wenigstens das Gymnasium seinen Schülern Zeit und Kraft zu dem lassen, was sie freiwillig lesen, treiben und arbeiten wollen. So müssen sie es teuer erkaufen mit Sitzenbleiben — und wohl noch teurer!

„Ein praktischer Kursus im Idealismus"!

Diese Zeit, in der Menschen, die aus eigenem Antrieb nie im Leben zwei Seiten Ilias lesen würden, zwei Jahre lang Ilias stümpern, weil — — ja weil sie das Recht ersitzen müssen, auf irgend eine Weise, die mit der Ilias nichts zu tun hat, ihr Brot zu verdienen! —

diese Zeit, in der das Lügen gelernt und täglich und reichlich geübt wird vom Ultimus bis zum Primus! diese Zeit, in der unter dem Tische der fingerfertige Betrug herumkriecht, während über den Tisch hin die gewichtigen Worte schreiten: Odi profanum vulgus et arceo: ich hasse das gemeine Volk und halte es mir vom Leibe — jenes Volk nämlich, das nur aus Not betrügt, statt aus praktischem Idealismus! Si fractus illabatur orbis, impavidum ferient ruinae: wenn der Erdkreis schwankt und zerbricht, so werden die Trümmer

einen Unerschrockenen — — Herrje, da hätte der Lehrer ihn beinah ertappt! — Integer vitae scelerisque purus: wohl dem, der frei von Schuld und Fehle —

diese Zeit, in der achtzehn- bis zwanzigjährige Männer dumme Jungen heißen und sind und für ehrlos und rechtlos gelten und mit aufeinandergebissenen Zähnen alles über sich ergehen lassen: nur noch ein bischen Geduld, nur noch ein bischen weiter heucheln! bald wird kommen der Tag und die Freiheit! —

diese Zeit, aus deren Folter und Qual und sittlicher und seelischer Not der, welcher sie erlebt hat, seine nächtlichen Angstträume nährt! —

ja wir sind ein geduldiges Volk. Wir sind das Volk des praktischen Idealismus.

Und dadurch sind wir auch das Volk der allein idealen Kultur.

Von der Kultur und von der verlogenen Phrase



aben wir überhaupt eine Kultur? Kulturstoffe, gewiß, Materialien für eine Kultur sind wohl in keinem Winkel der Erde in solcher Masse aufgespeichert wie bei uns. Aber eine Kultur?

Wir fragen aus Optimismus, nicht aus Pessimismus. Wir setzen einen günstigen Fall damit, daß wir für fraglich halten, ob wir eine Kultur haben; nicht, weil wir Kultur geringschätzten, sondern weil wir sie hoch einschätzen und wollen. Wäre unfraglich, daß wir eine haben, so wäre damit nur gesagt, daß auch die bloße Möglichkeit, zu einer zu kommen, verpaßt sei. Wir hätten dann Kultur in dem Sinne, in dem ein Buckliger

Körpervollendung hat. Natürlich hat er sie. Einen besseren Körper wird er nicht bekommen. Seine Körperentwicklung ist zu Ende. Das ist eben sein Unglück.

Kultur ist natürlicher Ausdruck gesteigerter geistiger Kräfte. Wenn man denken müßte, daß unsere sogenannte Kultur ein natürlicher Ausdruck der wirklich vorhandenen Kräfte sei, so wäre damit bewiesen, daß unsere geistigen Kräfte bis in ihren Grund hinein verbogen und verlogen sind. Dann wäre aber auch unsere Kulturarbeit hoffnungslos — Saat in einer Kiesgrube — dann sollten wir lieber zu den Zulus mit ihr gehen oder nach Honolulu. Unsere Hoffnung ist, daß wir noch keine Kultur haben, sondern Barbarei unter einem schlechten, oberflächlichen Kulturanstrich, der uns nicht natürlich sondern un-, ja widernatürlich ist. Und ein klein wenig hoffen wir, daß die gesteigerten Kräfte da sind, deren natürlicher Ausdruck einmal — wenn alles gut geht — eine Kultur ergeben könnte.

In der Tat, wenn wir hoffen dürften, daß all diese unendliche Häßlichkeit, Pedanterie, Gezwungenheit, Verschrobenheit, Kleinlichkeit, diese Protzigkeit und Eitelkeit unserer Kultur nur dem entsprechen möchte, was uns bei Kindern mitunter so quält, dem altklugen Getue, der gezierten Nachahmung der Alten — wenn das wäre, so hätten wir Grund zu hoffen und zu arbeiten. Und dazu, uns zu eilen mit der Arbeit! Denn mindestens gefährlich ist unser Zustand, und es laufen viele Menschen und auch ganze Völker auf Erden herum, die es nie zu etwas Erquicklichem gebracht haben, weil sie den rechten Zeitpunkt versäumten.

Wir wollen aber unsrer Frage eine bestimmte Beziehung geben, in welcher wir hoffen können, uns über ihre Bedeutung und ihren Inhalt klarer zu werden.

Woher kommt es, daß wo man bei uns sich begeistert oder die Bedeutung eines Ereignisses feiert, sofort die Phrase hoch kommt? Dies, daß man merkt, der Mann sucht nicht für irgend einen Inhalt den natürlichen oder plastischen Ausdruck, sondern er sucht irgend etwas zu sagen, das sich zur Not mit dem Gegenstand der Rede in Beziehung bringen läßt, dessen eigentlicher Zweck aber ist, eine stumpf gewordene Phantasie aufzureizen. Ganz ernsthafte ruhige Leute fangen an zu toben und zu delirieren. Manchmal ist es schamhaft, das mit anzuhören. Man merkt, daß der Mann fühlt, zu was für einer kläglichen Rolle er sich hergegeben hat. Seine Stimme bekommt einen barschen Klang, der zum Inhalt seiner Worte gar nicht paßt, und der nur ausdrücken zu wollen scheint, daß er sich ausbitte, für einen ernstzunehmenden Mann zu gelten trotz der Dummejungenrolle, die er sich hat aufdrängen lassen. Meistens aber berauscht sich der Redner offensichtlich mit an den uferlosen Phrasen, die er von sich gibt. Ungeheure, allgemeine weltumspannende Begriffe. Überriesengroße Allegorien. Zitate, die wie Donner rollen. Und die einfachsten Dinge im Lapidarstil. Dieser Stil entsteht echter Weise, wo ein sehr großer Inhalt behaltbar, klangvoll in wenige Worte gepreßt werden soll, womöglich wie eben auf den Steinen, den lapides, von denen er seinen Namen hat, wo ein ganzes Lebenswerk in eine kurze und doch charakterisierende Inschrift hinein soll. Dieser Stil der Denkmäler ist

außerordentlich selten möglich und wird doch von unseren Begeisterten fast regelmäßig angewendet. Seine Sätze sollen wie Burgen mit aufgezogenen Brücken sein, möglichst große Massen an Waffen und Kräften auf möglichst kleinem Raum. Solche Burgen stehen allein in der weiten Ebene, einsam und selten. Die Phrase setzt sie wie die künstlichen Felsen und Burgen in einem schlechten Park nebeneinander, inhaltlos, zwecklos — Zierstücke.

Der natürliche Redner spricht zu einer Versammlung, die zusammengekommen ist, um etwas zu hören, und der er etwas mitteilen will. Der Begeisterungsredner will glänzen, und die Versammlung will „feiern". Inhalt und Charakter der Veranlassung ist dabei ziemlich gleichgültig.

Nun entsteht in dieser Lage der Dinge die Frage: Muß man mit Reden feiern, die nichts mitzuteilen haben? Aber selbst der Festrednerjargon gibt das nicht zu. Man will sich vielmehr „der Bedeutung des Tages bewußt werden". Das wäre ja nun eigentlich ein recht bedeutender Inhalt, falls der Tag darnach ist. Denn die Bedeutung eines Ereignisses oder einer Person wird irgendwie mit der Art und Weise zu tun haben, in der das Ereignis oder die Person des Tages mit der inneren Wirklichkeit der Dinge zusammenhängt. Da das nun bei jeder Tatsache oder Person auf die mannigfachste Art der Fall ist, so wäre schon etwas da, es mitzuteilen; nur müßte der Redner es selbst wissen und gesehen haben.

Und dabei wäre dann gleich etwas anderes klar. Wenn die Bedeutung einer Person ihre innere Wirklichkeit ist, so ist das allein schon ein Ziel der Rede, das äußerste Redlichkeit und Wahrhaftigkeit, das Gegenteil also von

Maskierung gebietet. Einfach weil sonst der Eindruck überhaupt einer Wirklichkeit, geschweige einer inneren Wirklichkeit gar nicht zustande kommt. Hierfür hat man — soweit sich beobachten läßt — überhaupt kein Gefühl mehr; das ist das Bedenkliche. Das „Wesen", die „Bedeutung", der „Sinn", kurz eben, die eigentliche Wirklichkeit der Dinge und Bewegungen müßte für den, der ein Gefühl dafür hätte, etwas sein, das eine gewisse Scheu verlangt, eine verstärkte Zurückhaltung und Bescheidenheit. Es ist aber in unserem täglichen, besonders auch festtäglichen Leben genau umgekehrt das, womit man es nicht so genau nimmt, das, wovon eine Handvoll mehr oder weniger nichts ausmacht.

Und nun meinen wir, daß man ein krasseres Zeichen für Unkultur mit aller Gewalt nicht erdenken kann, als es dieses ist: daß ein Volk das, was es ernst zu nehmen und heilig zu halten vorgibt, für so billig erachtet. Deshalb bleibt es dabei: unsere Hoffnung ist, daß unser Zustand noch nicht Kultur bedeutet, sonst sind wir verloren.

Von Fremdkultur und Unkultur



Dieses krasseste Zeichen unserer Unkultur aber verrät uns vielleicht auch ihr eigentliches Wesen. Kennen wir nicht alle sehr gut aus eigener langer Erfahrung den Zustand eines Menschen, für den die Ausdrücke hoher Gefühle, edler Gesinnungen, schöner Anschauungen, kurzum wesentlicher Beziehungen der geistigen Wirklichkeit etwas waren, das er billig hergab, je nach Thema? Wir konnten es, denn wir hatten es billig erworben. Den immer neuen Zumutungen entsprechend, hatten wir

ganze Hefte gefüllt mit Wendungen und Sätzen, in denen besonders packende Anschauungsbilder, besonders edle Gesinnungen, besonders geistreiche Gedankengänge sich ausgedrückt hatten. Alpes concidant! Mögen die Alpen zusammenfallen! Wir kannten keinen Berg, der höher gewesen wäre als der Kreuzberg in Berlin, und wir hatten kaum je mehr als fünf Steine zusammen fallen hören; aber wir warfen die Gebirgsmassen der Alpen umeinander und gaben die großen Flüsse zu. Und das um einen Anlaß so billig, daß ihn keiner von uns im Gedächtnis behalten hat. Weshalb auch nicht! Wir brauchten nicht einmal unsere Phantasie weiter anzustrengen, als bis zu einem kalten, bei manchem auch künstlich angeheizten Kalkül darüber, ob das Ding einigermaßen „passe"; denn die Phrase selbst hatten wir aus dem Cicero. Dieses wurden wir jahrelang gequält zu tun.

Es war auch nur ein Ausfluß des ganzen Systems, das darin bestand, unmündigen Kindern die ausgebildete Kultursprache eines toten Volkes aufzuzwingen, seine Ideale, Allgemeinbegriffe, Anschauungsformen, Gefühlssymbole. Das ganze Leben hat sich inzwischen geändert. Alle Verhältnisse, auch geistige, sind andere. Tut nichts: die toten Normen sind die ewigen; so sind wir in die durchweg und ausnahmelos schiefen Beziehungen zur Wirklichkeit und ihrem Sinn gekommen, in denen wir stehen. Wenn wir nun an keiner Stelle gelernt haben, unser Verhältnis zur Wirklichkeit klar aufzufassen und genau auszudrücken, so ist freilich verständlich, wie wir allmählich jedes Verantwortungsgefühl für diese Seite unserer Handlungsweise verloren haben.

Es ist für unsere Sache gleichgültig, ob das künstlerische Denken Platos ursprünglich so dürftig und ledern war, wie es in der Schule herauskommt; natürlich wird vor heutiger Jugend ganz von selbst etwas anderes vorgetragen, als vor mehr als zweitausend Jahren gedacht wurde, wenn selbst kein Wort verändert würde. Die geistige Atmosphäre unserer gewöhnlichen humanistischen Erziehung ist jedenfalls die, daß der Sinn der Wirklichkeit und ihr tiefstes Verständnis durch Bildung der allgemeinsten Begriffe erreicht wird — das Höchste und Letzte durch das Unpersönlichste, Leerste. Dazu ist uns Plato der Lehrmeister geworden!

Nun ist die Wirklichkeit in ihrem inneren Getriebe mindestens ebenso vielfältig, wie in ihrer sinnlichen Erscheinung, und nicht nur unsere Sinne, sondern auch unsere geistigen Auffassungsweisen müssen deshalb vielfältig sein und sind es auch. Nur im „Idealen", im Allgemeinen, fließt alles zusammen. Die allgemeinsten Begriffe genügen für alles; sie sind zugleich die sichersten Voraussetzungen, die zwingendsten Gesetze, die tiefsten Gefühle, die letzten Wirklichkeiten, die sublimsten Schönheiten. Und wer nun begeistert ist in dieser unserer Kulturlage, der rührt sich daraus einen Brei.

Es läßt sich über die Tätigkeit eines wirklichen Künstlers kaum etwas Verächtlicheres sagen, als, daß sie in der Befolgung allgemeiner Normen bestehe. Allenfalls eine im Prinzip konventionelle, also durch und durch unselbständige Kunst ließe sich zwar außerordentlich scharf, aber doch nicht ohne Recht so beschreiben. Für die Begeisterungsrhetorik ist es vielmehr das höchste Lob. Für

sie sind die allgemeinsten Begriffe ohne weiteres ewige Gesetze, nach denen das Leben sich richtet. An sich sind die allgemeinsten Begriffe letzte Abstraktionen, also das äußerste Gegenteil von Gesetzen; und „ewig“ ist ein Wort aus der religiösen Welt, sehr tiefe Gefühle, sehr kühne Hoffnungen ausdrückend. Für die Begeisterungsrhetorik geht das alles durcheinander. Die allgemeinsten Begriffe auf dem Gebiete der Kunst lassen sich noch allgemeiner unter dem Titel „Ästhetik“ zusammenfassen. Diese Ästhetik wird Herrscherin mit höchsten göttlichen Ehren; die Begriffe, deren Gesamtheit durch sie bezeichnet wird, sind die von ihr gegebenen Gesetze; und zwar ewige; und so verkündigt der Begeisterungsredner „die ewigen Gesetze der Ästhetik“.

Bei den Naturforschern ist es fast genau so. Nicht wenn sie arbeiten. Dann kennen sie nur Erscheinungen, deren gewöhnliche oder durchschnittliche Arten, sich zu wandeln, sie untersuchen. Aber wenn sie begeistert sind, predigen sie die ewigen Gesetze der Mutter Natur.

Man sieht, die Allgemeinbegriffe haben alle höchsten Ehren. Sie sind göttlich und ewig und genießen religiöse Andacht. Sie sind zugleich sämtlich sittliche Normen, „Gesetze“, und wiederum wissenschaftlich das Bewiesenste, was es gibt; ästhetisch aber sind sie der schönste wertvollste Schmuck, den man denken kann, und deshalb ein Hauptbestandteil unserer Begeisterungsrhetorik.

Man kann sagen: die ist ihre eigentliche Heimat geworden. Dort kommen sie zu einer Art künstlichem Leben, das in der Wirklichkeit nichts als ein übles Gefühl zurückläßt.

„Das geht so fröhlich ins Allgemeine, ist leicht und

selig, als wär's auch reine. Sie wissen gar nichts von stillen Riffen; und wie sie schiffen, die lieben Heitern, sie werden wie gar nichts zusammen scheitern."

Denn mit Wirklichkeit hat dieses ganze Gebäude, das wir irreführend genug Idealismus nennen, nichts zu tun, außer daß es überall gegen sie anstößt. Dieses „Zusammenscheitern" ist das Grunderlebnis aller, die aus dem Humanismus kommen, und nur das ist verschieden, wie früh oder spät es eintritt, mit wie viel Ernst und Bewußtsein es durchgehalten wird, und wie man sich aus den Trümmern oder aus neuen besseren Werkstücken ein neues Haus zusammenbaut.

Die Grundstimmung ist immer mehr der Ekel und eine blasierte Frivolität dem ganzen idealistischen Getue gegenüber. Diese Stimmung ist immer noch im Wachsen, nicht zwar an Heftigkeit, aber an Breite. Hinter ihr taucht bereits die Sehnsucht nach neuen Idealen auf. Aber sie produziert vorläufig nur moderne Spiegelbilder der alten Allgemeinheiten und hat denn auch erstaunlich schnell begriffen, daß sie auch in dieselbe Atmosphäre der Begeisterungsrhetorik hineingehört, in der der ältere Idealismus sein Leben der elektrisch aufgereizten Froschschenkel führt. So hat sich neben der alten eine neue Begeisterungsrhetorik gebildet, die den Mund womöglich noch voller nimmt, denn sie hat ihren Schmuck ebenso billig wie die alte und bildet sich ein, etwas Neues geschaffen zu haben — das beflügelt noch extra.

Die Prunkrede ist humanistische Fremdüberlieferung, so recht ein Symbol dieser Fremdkultur. Und daß sie als solche aus der Schule stammt, ist noch besonders fatal für

ernste Leute. Sie hat dadurch etwas Kindisches an sich, für die einen mehr im Sinne der sentimentalen Rührung, in die sie auch ein Kinderreim stürzen kann, für die anderen des Zornes im Andenken an die Zeit, wo man ihnen Lust und Liebe, ja die bloße Fähigkeit zu seelischer Arbeit ausbrannte, indem man ihnen über alle tiefsten und letzten Probleme des Lebens fix und fertige Urteile, Entscheidungen, Formeln überlieferte.

Wir wiederholen: Was ursprünglich Hilfsmittel ist, um eine Sache genau zu bezeichnen, wird, nachdem die Menschen angefangen haben, sich daran zu freuen, zu einem Schmuck der Rede. Und was ursprünglich Aussprache und Deutung persönlichster seelischer Not und Arbeit und damit Erlösung war, wird, nachdem die Menschen sich einmal darin glücklich gefühlt haben, als Ausdruck von Glücksgefühlen Festschmuck der Rede.

Ist solcherart die Gewissenlosigkeit gegen das Wort als Ausdruck einer Wirklichkeit künstlich in uns großgezüchtet, so ist nicht zu verwundern, daß schließlich — wie in unserer Begeisterungsrhetorik — der Klang an sich regiert.

Vom Gymnasium und der Volksschule

Was soll man tun?

Das einfachste und gründlichste Mittel wäre, daß man unsere altklassischen Pädagogen zusammentriebe auf irgend einen deutschen Karmel, einen Teutoburger Wald und sie allda schlachtete, wie Elias die Priester der toten Götter.

Aber man wird das nicht tun wollen.

Es wäre auch nicht recht. Denn es gibt unter ihnen

bereits viele, und zwar gerade von denen, die am tiefsten in den Geist des Altertums eingedrungen sind, welche den Unfug des altklassischen Jugendunterrichts durchschauen.

Und dann wäre mit seiner Abschaffung wohl die sozusagen historische Grundlage des Übels entfernt, das Übel selbst aber nur unerkennbarer und desto gefährlicher geworden. Denn wir treffen alles, was wir von der verlogenen Phrase sagten, bei den nicht klassisch Gebildeten wieder, sogar in verstärktem Maße. Die humanistisch gut Durchgebildeten haben wenigstens die Fähigkeit, diese idealistische Fremdsprache als solche zu würdigen, zu durchschauen und sich abzugewöhnen. Wahrhaft verheerend wütet die Phrase erst unter denen, denen sie ganz undurchschaubar ist, denen sie einfach als Ingredienz der gebildeten Sprache, der idealen Gesinnung oder gar der „Gläubigkeit" eingeschult worden ist. Wir alle kennen die peinliche, häßliche Situation, die entsteht, wenn ein sogenannter Ungebildeter „ideal" wird. Das ist unzähligemal literarisch verspottet, und wir sind so daran gewöhnt, daß wir es als wesentliches Merkmal der Unbildung auffassen. Das ist aber von Natur wegen gar nicht der Fall. Von Natur wegen ist der Ungebildete entweder überhaupt unfähig, tiefere Gefühle auszudrücken — O verehrungswürdige Unfähigkeit! — oder er drückt sie bildlich, gleichnisweise aus. Beides wird immer seltener. Von religiösen, moralischen oder sonstwie „idealen" Dingen spricht man mit angelernten unverstandenen Wendungen fließend genug. Entweder mit künstlicher Erhitztheit und süßlicher Sentimentalität oder mit dem Augurenlächeln des Wissenden.

Dieser Zustand innerlichster Häßlichkeit drängt zu einer Krise.

Er ist nicht mehr erträglich. Mitten in die Krise hinein hat er uns bereits auf religiösem Gebiet geführt. Auf diesem Gebiet ist die Berührung der altklassischen Bildung mit der Volksschule am stärksten. Denn was als Religion in der Volksschule angeboten wird, das ist ja nichts andres als verdorbene, zersetzte, sozusagen käsig gewordene hellenische Philosophie. Vorstellungen, deren ursprünglichen Sinn weder Lehrer noch Schüler der Volksschule verstehen können — von Gnaden ihrer Schulbildung heißt das.

Es ist sehr charakteristisch, daß das einzige wirkliche Volksbuch, welches die letzten Jahrzehnte uns gebracht haben, Fischers Denkwürdigkeiten eines Arbeiters, ein Buch, das gar nicht genug empfohlen werden kann, von einem Manne stammt, der die Schulzeit über kränklich war. Er fehlte ganze Winter lang. Dann las er zu Hause, spintisierte, ließ sich erzählen. So blieb er geistig gesund.

Vom Schicksal der Antike in der Schule



Nach den Philologen, die gewöhnlich das Wort führen, könnte es so scheinen, als müsse der Verehrer der Antike ohne weiteres für das humanistische Gymnasium eintreten. Wir geben einem das Wort, der Philologe war und mit einer Inbrunst, wie kein anderer in unserer Zeit, die Alten liebte: Nietzsche.

Er schreibt in der „Morgenröte" unter der Überschrift „Die sogenannte klassische Erziehung": „. . . . Und nun, bei

einem Rückblick auf den Weg des Lebens, ebenfalls entdecken, daß etwas nicht wieder gut zu machen ist: die Vergeudung unserer Jugend, als unsere Erzieher jene wißbegierigen, heißen und durstigen Jahre nicht dazu verwandten, uns der Erkenntnis der Dinge entgegenzuführen, sondern der sogenannten „klassischen Bildung!" Die Vergeudung unserer Jugend, als man uns ein dürftiges Wissen um Griechen und Römer und deren Sprachen ebenso ungeschickt als quälerisch beibrachte, und zuwider dem obersten Satze aller Bildung: daß man dem, der Hunger darnach hat, eine Speise gebe! Als man uns Mathematik und Physik auf eine gewaltsame Weise aufzwang, anstatt uns erst in die Verzweiflung der Unwissenheit zu führen und unser kleines tägliches Leben, unsere Hantierungen und alles, was sich zwischen Morgen und Abend im Hause, in der Werkstatt, am Himmel, in der Landschaft begibt, in Tausende von Problemen aufzulösen, von peinigenden, beschämenden, aufreizenden Problemen, um unsrer Begierde dann zu zeigen, daß wir ein mathematisches und mechanisches Wissen zu allernächst nötig haben, und uns dann das erste wissenschaftliche Entzücken an der absoluten Folgerichtigkeit dieses Wissens zu lehren! Hätte man uns auch nur die Ehrfurcht vor diesen Wissenschaften gelehrt, hätte man uns von dem Ringen und Unterliegen und Wiederweiterkämpfen der Großen, von dem Martyrium, das die Geschichte der strengen Wissenschaft ist, auch nur einmal die Seele erzittern machen!"

Nietzsche wirft nun die Frage auf, was wir denn von „formaler Bildung" und „Klassizität" gelernt hätten,

ja überhaupt hätten lernen können, da doch unsere besten Lehrer nichts davon besessen hätten. „Lernten wir etwas von dem, worin gerade die Alten ihre Jugend erzogen? Lernten wir sprechen wie sie, schreiben wie sie? Übten wir uns unablässig in der Fechtkunst des Gesprächs, in der Dialektik? Lernten wir uns schön und stolz bewegen wie sie, ringen, werfen, faustkämpfen wie sie? Lernten wir etwas von der praktischen Asketik aller griechischen Philosophen? . . . Lernten wir auch nur die alten Sprachen so, wie wir die lebender Völker lernen [sollten, aber auf unseren alten Gymnasien durchaus nicht lernen!] — nämlich zum Sprechen und zum Bequem- und Gutsprechen? Nirgends ein wirkliches Können, ein neues Vermögen als Ergebnis mühseliger Jahre! Sondern ein Wissen darum, was ehemals Menschen gekonnt und vermocht haben! Und was für ein Wissen!"

Er spricht nun von der Schwerverständlichkeit, ja Unzugänglichkeit alles griechischen und antiken Wesens: „so schlicht und weltbekannt es vor uns zu liegen scheint," und meint, „daß die übliche Leichtigkeit, mit der von den Alten geredet wird, entweder eine Leichtfertigkeit oder ein alter erblicher Dünkel der Gedankenlosigkeit ist." Hinter den ähnlichen Worten und Begriffen, durch die wir uns täuschen ließen, liege in der Antike eine Empfindung, die uns „fremd, unverständlich oder peinlich sein müßte." Das seien nicht Gebiete, auf denen sich Knaben tummeln dürften! Indessen, wir hätten es getan, als wir Knaben waren „und uns beinahe für immer dabei einen Widerwillen gegen das Altertum heimgeholt, den Widerwillen einer scheinbar allzugroßen Vertraulichkeit! Denn soweit

geht die stolze Einbildung unserer klassischen Erzieher, gleichsam im Besitze der Alten zu sein, daß sie diesen Dünkel noch auf die Erzogenen überfließen lassen, nebst dem Verdachte, daß ein solcher Besitz nicht wohl selig machen könne, sondern daß er gut genug für rechtschaffene, arme, närrische, alte Bücherdrachen sei: „mögen diese auf ihrem Horte brüten! er wird wohl ihrer würdig sein!" — mit diesem stillen Hintergedanken vollendete sich unsere klassische Erziehung.

Dies ist nicht wieder gut zu machen — an uns! Aber denken wir nicht nur an uns!"

Die Klassiker leiden hier nur dasselbe, was auch die Religion leiden muß. Denn auch ihre Verkündigung durch die Schule endet mit dem Widerwillen einer scheinbar allzugroßen Vertraulichkeit! mit dem Dünkel, im Besitze der Bibel zu sein, nebst dem Verdachte, daß ein solcher Besitz nicht wohl selig machen könne, sondern daß er gut genug für rechtschaffene, arme, närrische, alte Buchstabendrachen sei: „mögen diese auf ihrem Horte brüten! er wird wohl ihrer würdig sein!" Mit diesem stillen Hintergedanken vollendete sich auch unsere religiöse Erziehung. „Dies ist nicht wieder gut zu machen — an uns! Aber denken wir nicht nur an uns!" — — —

Man hat sich auf dem Gymnasium mit der Religion angepöbelt und glaubt sie nun zu „können"; so wird man für den Genuß Haeckelscher Seichtigkeiten reif. Und wenn man sieht, wie intim zehnjährige Stifte der Volksschule mit „Sünde," „Buße," „Glauben" Bescheid wissen, und wie jovial sie sich mit Gott, Christus und sämtlichen biblischen Größen stehen, so wird einem klar, woher jener

Dünkel und Verdacht, kurz jener „Widerwille" auch in unsere „niederen Stände" geraten ist.

Aber die Freunde der Religion bleiben dabei: mehr Religion in der Schule! Jemehr der Religionsunterricht uns die Religion verdirbt, desto mehr davon müssen wir haben! Die Masse muß es wieder einbringen!

Von der Verschulung der Religion



Man hat behauptet, daß die Peitsch- und Zuckerbrotmethode herrscht, wo es Erziehung gebe, auch ganz außerhalb der Schule z. B. bei den Handwerkern. Es ist das wahr, und es ist einer der Gründe, aus welchen wir die Handwerker nicht zu Gymnasiallehrern machen! Ist sie aber wenigstens von jedem Unterricht mehrerer unabtrennbar, so entsteht freilich erst recht die Frage, was Gegenstand solches Unterrichts sein kann. Also jedenfalls nicht „Deutsch" und Religion.

Ebensowenig verwandelt man Mißstände eines bestimmten Gebiets in Tugenden, wenn man nachweist, daß es auch auf anderen Gebieten welche gibt. Und wenn schon die Pastoren den Leuten die Religion verderben, so folgt daraus alles eher, als daß man nun auch noch die Lehrer für diesen Zweck bemühen müßte. Eher könnte man fragen, ob die Schule es nicht vielleicht der Kirche etwas zu leicht macht, den Leuten die Religion zu verderben. Denn wem sie acht bis zwölf Jahre lang mindestens zweimal wöchentlich alle Tiefen und Höhen der Religion „erklärt" hat, der hat für Zeit und Ewigkeit genug davon und bringt die Kirche gar nicht erst in die Verlegenheit, das Werk an ihm fortzusetzen.

In der Tat, woher kommt es, daß wir in der religiösen Reform nicht vorwärts kommen? Obwohl kaum noch einer, der die Dinge sehen kann, wie sie sind, an der Unhaltbarkeit unserer religiösen Zustände zweifelt. Es kommt daher, daß die acht bis zwölf Jahre Zwangsschule uns die Religion festgelegt haben und unerbittlich mit jeder Generation wieder zurück und durch eine neue Windung fester schrauben. Und wenn wir weiter zusehen, was denn das ist, was uns in den religiösen Dingen am meisten beschwert, ist es denn nicht dieser Aberglaube, den die Schule unauslöschlich in uns hineingetrieben hat, daß die Religion eine Lehre sei, die man für wahr halten müsse, wenn möglich auf Grund von Beweisen?

Hier ist der Grund dafür, daß fast der ganze Religionsstreit der Gegenwart um Dinge pendelt, die mit Religion garnichts oder fast garnichts zu tun haben, um Fragen des Fürwahrhaltens oder Wissens. Daß die wirklich religiösen Kräfte heimatlos geworden sind, Fremdlinge auf Erden, Fremdlinge da, wo man die Religionen der Zukunft auf wissenschaftliche Allotria gründet, Fremdlinge am meisten in unseren Kirchen. Denn diese sind der Herd und Hort der Verschulung der Religion geworden.

Von Kunst und Religion in der Schule



Durch die Verhandlungen über Kunsterziehung zieht sich ein Gegensatz, je nach dem die Partner mehr von der Kunst oder mehr von der Schule herkommen. Die Künstler betonen, daß es sich beim Kunstgenuß eben um Genuß handle und deshalb alles, was nach Arbeit riecht, davon fern zu halten sei. Die Schul-

räte betonen, daß der rechte Genuß erst aus der Arbeit komme. Unserer Ansicht nach ist damit der Streitpunkt schon verrückt. Denn wer sollte besser als der Künstler um die Bedeutung der Arbeit auf dem Gebiete der Kunst Bescheid wissen. Aber noch genauer weiß er Bescheid über die Art der Arbeit, die allein in Betracht kommt, wo auf dem Gebiet der Kunst von Arbeit die Rede ist, und daß sie möglichst entgegengesetzt ist der Arbeit, um die es sich handelt, wo in der Schule Kunstwerke erklärt und verstanden werden sollen.

Ganz ähnlich steht es mit der Religion in der Schule. Die seelische Arbeit, ohne die Religion nicht zu haben ist, ist eine ganz andre als die Begriffsbildungsarbeit der Schule. Und die unvermeidbare Verwechslung beider im Schulunterricht untergräbt alle zukünftigen Möglichkeiten.

Man erkennt den Philister daran, daß ihm alle Schwierigkeiten durch verständige Erwägung oder Belehrung lösbar erscheinen.

„Wenn man einen Menschen auf logische Weise überzeugen kann, daß er in der Tat keinen Nutzen davon hat, zu jammern, so soll er damit aufhören. Das ist klar. Ist Eure Ansicht die, daß er nicht aufzuhören braucht? — Dann wäre das Leben leicht, antwortete Raskolnikow."

Man muß den Kindern auf logische Weise klar machen, daß das Verständnis, welches ihnen beigebracht wird, nicht künstlerisches oder religiöses Verständnis ist, sondern — etwas andres, etwas, was bei der Gelegenheit gelernt werden soll, und gut ist zu lernen.

Nun ja, es ist möglich, ihnen zu sagen, daß ein Künstler, der das, was sie glücklich zusammengeschwitzt haben über ein Gedicht oder Bild, wirklich vorgehabt hat zu künstlern,

kein Künstler sei, und daß einer, der das, was sie „in der Religion" lernten, für Religion hielte, nie erleben werde, was Religion ist. Man kann es ihnen sagen. Und vielleicht sollte man es tun. Vielleicht wäre es dem einen und anderen in der Erinnerung ein Merkwort, an dem er sich zurückfinden lernte — einst. Im ganzen aber haben acht Jahre Kunst- und Religionserklärung ihre selbsttätige Wirkung. Im ganzen wird es weiter gehen wie jetzt: Der fertig gewordene Schüler fragt noch eine Weile vor den Kunstwerken weiter, was sie bedeuten, und interessiert sich noch eine Weile weiter für die Argumente für und gegen die Möglichkeit der Wunder oder das Dasein Gottes. Schließlich findet er es überflüssig, das, was man so gut und plan in flüssigem Dünnerdeutsch sozusagen vernünftig sagen kann, gedichtet und gemalt als Rätsel oder Rebus entziffern zu sollen. Und ebenso kommt es ihm wunderlich vor, sich in Zweifeln und Hoffen über Dinge das Herz zu zerbrechen die ihm schon auf der Schule halb trivial, halb unverständig und dazu ganz fernliegend vorkamen, und die jedenfalls keine Mühe lohnen, die man sich um sie geben könnte.

Womit denn Kunst und Religion für ihn erledigt sind.

Vom Kulturmädchen für alles



Man klagt über mangelndes Kunstverständnis im Publikum. Was ist zu tun, um es zu heben? Für solche Fälle hat der Deutsche einen Götzen, der alles kann: die Schule, ein Allheilmittel: den Lehrplan und einen Schuldigen für den Fall, daß es nicht gelingt: den Schulmeister.

Nicht genug Kunstverständnis? Also Kunst in die Schule! Die Schule kann doch nicht noch mehr bewältigen! Weshalb nicht? es ist noch viel Platz in den Lehrplänen! Was nützt es im Lehrplan, wenn es nicht geleistet werden kann? Nicht geleistet werden kann? Da soll der Teufel den Lehrer holen.

Wenn ein Nationalökonom ausrechnet, daß zuviel Pilze im Walde verderben — die Schule! eine Pilzstunde! Die Obstzucht könnte mehr Gewinn abwerfen — die Schule! eine Obstbaustunde! Die Wahlen sind schlecht — eine Stunde soziale Frage! Die Missionskollekten geben nicht genug Ertrag — Mission in die Schule! Die Frechheit nimmt überhand — eine Stunde gegen die Frechheit!

Wir haben nach den Pariser und Chikagoer Bränden einen Aufsatz gelesen, in welchem allen Ernstes die Forderung erhoben wurde, da die Panik erfahrungsmäßig dadurch entstände, daß die Leute sich nicht richtig zu verhalten wüßten, müsse auf den Schulen das richtige Verhalten in Feuersgefahr geübt werden. Jeder Kongreß für irgend eine gute Sache, jedes bedeutendere Ereignis gebiert neue Forderungen an die Schule. Es wäre an der Zeit, sie zu sammeln, damit man einmal einen Überblick gewinnt.

Nun also soll auch das Kunstverständnis in die Schule. Es werden nach guter Tradition die wundervollsten psychologischen Untersuchungen darüber angestellt, wie das am besten geschehe, und nach ebenso guter oder schlechter Tradition schenkt man sich die naheliegende Frage, weshalb der massenhafte Kunstunterricht, welcher bisher in allen Schulen gegeben worden ist, noch nicht geholfen hat.

Von Begriffs- und anderer Bildung



ei einer Verhandlung über künstlerischen Wandschmuck der Schulzimmer wurde von einigen Pädagogen der Grundsatz aufgestellt: Wenn die Künstler sich gegen das Hineinmischen des begrifflichen Elements in Phantasie- und Gefühlstätigkeit wendeten, so dürfte auch nicht der begriffliche Unterricht durch Anreizung der Phantasie gestört werden, wie es doch geschehen würde, wenn Bilder an der Wand hingen.

Da haben wir nun vor allen Dingen unsere Freude darüber auszudrücken, daß hier von pädagogischer Seite so unbefangen zugegeben wird, daß die Schule wesentlich Begriffsbildungsanstalt ist. Sogar die Räumlichkeiten, in denen die Prozedur vor sich geht, sollen sich darnach richten, so sehr ist die Begriffsbildung die Hauptsache.

Noch niemals bisher ist jemandem der Gedanke gekommen, daß die auf Phantasie- und Gefühlstätigkeit zielenden Unterrichtsstunden Religion, Deutsch, Geschichte dadurch gestört werden könnten, daß die begrifflichen Streckapparate, Rechentafeln, Rechenmaschinen, Lesevorschriften, Landkarten, Globen an allen Wänden stehen und hängen, und diese Wände für das ungestörte Begriffsbildungsgeschäft weiß gekalkt sind.

Wäre erst einmal offen zum Bewußtsein gebracht statt nur unbewußt vorausgesetzt, daß der Schulunterricht seinem Wesen nach Begriffsbildungsdrill ist, so würde man mit mehr Verständnis darüber beraten können, welche Gegenstände ihrem Wesen nach diese Verarbeitung vertragen.

Könnte diese Einsicht erreicht und ihre praktische Konsequenz angebahnt werden, so wollten wir nichts dagegen haben, wenn selbst noch totere Farben als Weiß — wir schlagen graue Ölfarbe vor — die Phantasie der Kinder zu unterdrücken versuchten. Sie würde nachher desto freier und gesünder aufwachen. Und schließlich bringt sich das Kind seine Bilder mit, hinter seinen zwei Augen! So ein Lümmel in seiner Seele Notwehr — wir haben das ja alle einst an uns erfahren — sieht in einen Astfleck auf der Tischplatte, in einen Spritzfleck an der grauen Wand die wunderbarsten Gesichter hinein, um die sich Bilder gruppieren, viel lebendiger als die, welche man an die Wand hängen könnte, und die freilich seine Aufmerksamkeit auch viel stärker ablenken, weil er sie selbst schaffen muß. Aber die Hauptsache wäre erreicht, seine Phantasie bliebe frei.

Im übrigen aber ist sehr die Frage, ob die geistigen Tätigkeiten der Begriffsbildung und der Phantasie sich so zueinander verhalten, wie jenes pädagogische Urteil voraussetzt, von dem wir ausgingen.

Und zwar wollen wir kurz darüber hinweggehen, daß eine Hineinmischung ungehöriger Phantasie in den begrifflichen Unterricht entsprechend der Einmischung begrifflichen Denkens in die Phantasie durch einfache Wandbilder noch nicht stattfindet, sondern erst da, wo die Wandbilder zur Übung in der Satzbildung benutzt werden. „Was bedeckt die Landschaft auf diesem Bilde?" — „Schnee bedeckt die Landschaft auf diesem Bilde." — „Was für eine Farbe hat der Schnee, wenn er frisch ist?" — „Der Schnee hat eine weiße Farbe, wenn er frisch ist." Der Einwand wendet sich also gegen dasselbe, was die Künstler verurteilen.

Die Hauptfrage ist aber eine andere. Es ist von vielen Leuten bekannt, daß sie ihr Nachdenken am regsten und schärfsten im Konzertsaal finden. Daß aber die Gegenwart von Rechenmaschinen und der Horizont der gekalkten Wände zum Verständnis des Erlkönigs hilft, glauben wir nicht. Die beiden Geistestätigkeiten verhalten sich verschieden zueinander. Das begriffliche Denken hat etwas Auflösendes, Zersetzendes, Quälendes, Phantasietätigkeit etwas Aufbauendes, Beruhigendes. Wenn uns jemand ein Gedicht begrifflich zerklärt, ist es tot. Es ist nicht etwa nur „das stoffliche Interesse" getötet, so daß nun das ästhetische einsetzen könnte, sondern in der Leichenluft bildet sich kein neues Interesse. Es ist nicht etwas rein Negatives geschehen, sondern eine sehr positive Atmosphäre von Überdruß geschaffen. Wenn aber ein Zahlenverhältnis der Phantasie anschaulich gemacht wird, indem statt von 2 + 3 von zwei Bäumen und noch drei Bäumen geredet wird, so mag das dem Bilde der Bäume schaden, dem Zahlenbild schadet es nicht.

Und ist es denn nicht sonderbar, daß wir Großen unsere Arbeitszimmer mit freundlichen oder großzügigen Bildern schmücken und nicht meinen, daß wir zwischen kahlen Wänden arbeiten könnten, eben dahin aber unsere zarten Kinder ihren halben Tag lang sperren mit ihrer weichen Empfänglichkeit?

Von der Drahtkultur


Aus Japan berichtet die Zeitung: „Die Kinderlieder Japans wurden früher den Kleinen von den Großeltern vorgesungen, in deren Händen allgemein der Hausunterricht liegt. Heute aber hat das Mikadoreich siebenundzwanzigtausend öffentliche

Schulen, und deshalb werden die alten Weisen mehr und mehr durch die Lieder verdrängt, welche die Jugend im Schulzimmer lernt."

Man sieht: „Die Schule" erobert die Welt. Eine Weile noch, dann wird die japanische Volksdichtung ganz überwunden sein. Denn es braucht nur zwei bis höchstens drei Generationen, um mit dem unfehlbaren Schraubenwerk „die Volksseele zu heben". Dann wird man zunächst untersuchen, woher das unbegreifliche Faktum kommt, daß das aus der Natur gehobene Volk nicht mehr in der Natur lebt und nicht mehr dichtet und sinnt. Dabei wird man finden, daß irgend ein zwei Jahrhunderte zurückliegender dreißigjähriger Krieg daran schuld sei.

Dann aber wird man es als das beste erkennen, aus den alten Sammlungen die gestorbenen Lieder frisch angestrichen und auf Draht gezogen in den Schulen vierstimmig zu verabreichen.

Von der zwangsweisen Freiwilligkeit



Wenn wir unser Mißtrauen dagegen äußern, daß die Erklärung von Kunstwerken und religiösen Urkunden in der Schule weckend und erziehend auf das ästhetische oder religiöse Verständnis der Schüler wirke, so scheinen wir damit an anderen zu verurteilen, was wir doch selber, soweit wir Kunstfreunde und soweit wir Religiöse sind, gern und ausgiebig tun. Schreiben und disputieren wir nicht in der Öffentlichkeit genügend viel über ästhetische und religiöse Fragen? über Bedingungen und Art des Kunstgenusses, über das Wesen der Religion? Suchen wir nicht, Sinn und

Verständnis für diese Probleme zu wecken? Und will denn die Schule irgend etwas anderes als dieselbe schon an den jungen Seelen leisten? Sollten wir uns nicht freuen, dadurch unsere spätere Arbeit entlastet und vorbereitet zu finden?

Von so und ähnlich lautenden Reflexionen sind die pädagogischen Blätter voll.

„Ist aber das Gedicht aufgenommen" — nach einer „zwanglosen Einleitung", um die Stimmung vorzubereiten — „ist der durchschlagende erste Eindruck erreicht und das ästhetische Bedürfnis befriedigt, so läßt sich kein Grund dafür angeben, warum das nicht geschehen soll, was wir immer zu tun uns gedrängt fühlen, wenn wir ein bedeutendes Drama auf der Bühne erlebt ... haben ... In solchen Augenblicken drängt es uns, mit anderen Menschen ... uns auszusprechen, vielleicht auch unsere Auffassung zu befestigen oder zu berichtigen. Unsere Schüler werden, wenn eine Dichtung sie angesprochen hat, sich in der nämlichen Lage befinden." Oder: „Um sich über das rechte Unterrichtsverfahren klar zu werden, muß man sich an die Erfahrungen erinnern, die man selbst im gesellschaftlichen Verkehr gemacht hat", wo die Unterhalter interessanter seien, welche „ein flottes Wechselgespräch in Fluß zu bringen verstehen", als die, „die sich gern selbst reden hören."

Wer nur einen Augenblick die beiderseitige Situation vergegenwärtigt, die der Gesellschaft, in der man sich jederzeit einem Thema entziehen kann, und die der Schule, sieht, daß die Vergleiche völlig gegenstandslos sind, ganz abgesehen davon, daß auch in der Gesellschaft die Ausfrager bedeutend lästiger sind als die Selbstredner — schon weil man neben den Selbstrednern schlafen kann.

Doch gehen wir des näheren auf die Mechanik des Schulunterrichts ein.

„Die psychologische Erfahrung zeigt uns, daß Vorstellungskomplexe mit starken Gefühlstönen assoziiert sein können, wodurch erstere eine besondere Lebendigkeit und Kraft entfalten . . . Gelingt es nun der Unterrichtskunst in Verbindung mit dem persönlichen Beispiel, mit Hilfe der Phantasietätigkeit der Schüler, die ... Bildungsgüter in die Sphäre des Gemütslebens zu versetzen, dann hat der Lehrer viel gewonnen; dann hat er die Brücke geschlagen und kann das Weitere Gott überlassen." Etwas anders: Begriffe, wie Vaterland, oder gewisse religiöse Begriffe, Seligkeit, Gnade, sind ursprünglich mit starken Gefühlswerten assoziiert. Das heißt, die Gefühle haben, um sich auszudrücken, bestimmte Begriffe ausgebildet und hängen mit ihnen noch zusammen. Sie haben sie ja dazu gebildet, um sich durch sie leichter wieder erwecken zu lassen. Wie wäre es, wenn wir von da aus die Natur regulieren könnten? Wir zwingen die Menschen acht bis zwölf empfängliche Jugendjahre lang, die Begriffe einzuprägen, an welchen die Gefühle hängen, die wir gern erweckt sähen, so müssen die Gefühle kommen, sie mögen wollen oder nicht; wenigstens haben wir dann unsere Pflicht getan und „können das Weitere Gott überlassen".

Die Rechnung ist hübsch, fast verschmitzt. Nur schade, daß der Gott, dem das Weitere überlassen werden soll, sich dazu nicht gern vernutzen läßt und solche allzufeine Rechnungen nicht quittiert.

Alle starken Gefühle polarisieren nämlich in Lust und Unlust. Derselbe „Vorstellungskomplex", der, freiwillig

und natürlich aufgerufen, die Seele in die lebhaftesten Schwingungen der Begeisterung oder sonstiger inhaltreicher und wirksamer Gefühle versetzt, reagiert, zwangsweise herbeigerufen, mit ebenso lebhaften entsprechend polarisierten Gefühlen des Abscheus, des Widerwillens, Gelangweiltseins, und so wird auf diese Weise das Weitere nicht „Gott überlassen", sondern „geht zum Teufel."

Und hier ist nun der Ort des Unterschiedes aller öffentlichen Verständigung über Kunst und Religion von den schulpädagogischen Versuchen. Denn alle jene Dinge werden jedenfalls in voller Freiheit und zu jedem beliebig scheinenden Gebrauch angeboten. Die deutsche Schule dagegen ist Zwangsanstalt, und man muß in der Auswahl der Gegenstände, die man ihr zur Anzüchtung übergibt, mit diesem ihrem Charakter rechnen.

Hierüber müssen wir noch näher verhandeln, wollen aber ausdrücklich noch vorher bemerken, daß wir nichts dafür übrig haben, irgendwelche Winkelpädagogen oder Ultras zu zitieren und dann über sie herzufallen. Die Gewährsmänner, die wir zitierten, sind anerkannte und mit Recht hochgeachtete Führer. Und es sind ihre Ideale, die wir im Folgenden beleuchten.

Von den alten schlechten Zeiten

In den alten schlechten Zeiten ließ man einen Text auswendig lernen, und jedes dachte sich dabei, was es wollte, und das eine fühlte anders dabei als das andere und als der Lehrer. Und der Lehrer wußte nie, ob die Kinder das Richtige fühlten oder dachten. Und was in der

Schule an Richtigem und Gutem gelernt wurde, das renkte sich auf dem Acker und zwischen den Kühen und hinter den Maschinenrädern wieder ins natürliche Empfinden zurück. Und alles Denken und Dichten und Fühlen und Wollen des Volkes war falsch und blieb falsch. Der Heiland ging mit Petrus über Land, und der Heiland war gütiger, aber Petrus war schlauer, und der Teufel war dumm, und die Magier waren drei Könige. Alles verwilderte im Volksdenken. Und alles, was der Lehrer äußerlich auswendig lernen ließ, war wie Saat von ungesichtetem Samen, bei dem einen wuchs dieses, bei dem andern jenes auf, beim einen zur Hecke, beim andern zum Eichbaum, und die Vögel des Himmels nisteten und trieben ihren Unfug darin. Von Kunst gar wußte man noch garnichts und von den ewigen Gesetzen der Ästhetik. Die Kunst wurde noch von der Religion mit verwaltet. Und was dabei herauskam, haben wir eben gesehen. Im übrigen aber sang das Volk seine ungebildeten und unsittlichen Gassenhauer und erzählte sich den schauerlichsten Aberglauben und schnitzte Pferdeköpfe an seine Giebelfirsten und malte seine Stühle und Truhen mit grellen Farben an. Noch zu Anfang des vorigen Jahrhunderts konnte man ganze Folianten mit wildgewachsener Poesie füllen, und bis auf den heutigen Tag gibt es Gegenden, in welche die Zivilisation noch so wenig eingedrungen oder der Menschenschlag so eigensinnig und unempfänglich ist, daß die wilde Triebkraft des Bodens der aufgelegten Zivilisation spottet.

Im ganzen aber hat nun doch die moderne Pädagogik gründlich Wandel geschafft.

Dank der „sokratischen" Methode ist der Lehrer jetzt instand gesetzt, auf Minute und Sekunde sich zu vergewissern, ob der Schüler auch noch richtig denkt und fühlt, und, wenn er das nicht tut, ihn zu korrigieren.

In den alten schlechten Zeiten begnügte sich der Lehrer, den Kindern zu sagen, was richtig und was gut oder schön sei; im übrigen aber mußte er leiden, daß die Schüler darüber des weiteren dachten oder fühlten, wie ihnen Hirn und Herz gewachsen war. Nur die gedächtnismäßige Aneignung des Wortlauts konnte er erzwingen. Das „Wort" mußte eben alles tun.

Wir jetzt mit Hilfe unserer feineren Psychologie wissen, wie wenig das Wort bedeutet, wenn man sich nicht dessen versichert, daß auch der rechte Begriff und das rechte Gefühl dahinter sei. Wir wissen, wie weit der Weg ist von den Anschauungen, Erfahrungen, Urteilen, Gefühlen, die das Kind mitbringt, bis zu denen, welche nötig sind, um eine Geschichte oder sonst einen Text auch nur im richtigen Sinne richtig aufzufassen, und abermals von da bis zum Bewußtsein aller der Herrlichkeiten an neuen Begriffen, Urteilen, Gefühlen, Maximen, die es aus dieser richtig durchgearbeiteten Geschichte lernen kann.

Nachdem der Lehrer sich also schon vorher möglichst mit den einzelnen Individualitäten der Kinder vertraut gemacht hat, stellt er nun auf sokratische Methode erst einmal fest, was an Erfahrungen in der Richtung auf die Geschichte oder das Lied, das behandelt werden soll, das Kind bereits hat. Von da aus geht es langsam vorbereitend auf die innere und äußere Situation des Lehr-

stückes hin; möglichst alles in Frage und Antwort, damit in jedem Augenblick der Lehrer Herr aller Gedanken bleibt und alle Gedanken, die schweifen wollen, immer wieder abfangen und zurückleiten kann.

Die so vorbereitete Stimmung soll nun nach der Meinung der Pädagogen die interessierteste Erwartung sein, geradezu eine Art Hunger und „Verzweiflung der Unwissenheit", und wir zweifeln nicht, daß es, wenn auch nicht Schüler, so doch Lehrer gibt, welche ehrlich glauben, daß sie mit dieser Methode dem Schüler nichts aufgezwungen, sondern seinen „Hunger" geweckt haben. Nun folgt das Gedicht und dann — die eigentliche Arbeit.

Wieder muß nun der Schüler ganz von selbst und ohne jeden Zwang in Selbsttätigkeit alles das „herausfinden", was der Lehrer an guten Lehren allerlei Art in dem Gedichte gefunden hat, „und wenn wir zu einem Resultat gelangt sind, dann faßt einer von den besseren Schülern das Ganze zusammen, und nun wird es in dieser Form eingeprägt". Zuguterletzt kommt dann noch eine Zusammenstellung und Verknüpfung der auf diese Weise aus den einzelnen Lehrstoffen frei gefundenen und dann eingeprägten Resultate zu einem zusammenfassenden „System".

Wer nun, da immerfort betont wird, daß alles frei gefunden und ohne jeden Zwang in Selbsttätigkeit erarbeitet ist, doch noch Zwang sieht, dem ist eben nicht zu helfen. Das ist vielmehr gerade das Große an dieser modernen Pädagogik, daß es hier mit freiem Finden doch schließlich zu festen Resultaten und gar zu ganzen Systemen kommt!

Eine sonderbare Geschichte. Erst handelt es sich darum, die Organe zu schärfen, mit denen aufgefaßt und empfunden wird, damit dann jedes Kind in seiner Art auffassen und empfinden kann, und dann kommen schließlich ganze Systeme von Begriffskomplexen, Gefühlen, Motiven heraus!

In der alten Pädagogik wurden die wertvollen oder für wertvoll gehaltenen Gedanken, Gefühle und Motive mitgeteilt und auswendig gelernt. Es war kein Gedanke daran, daß die Kinder das richtig verstehen konnten, umsomehr konnten sie sich in freier Phantasie oder Gedankenbewegung damit beschäftigen, und jedenfalls blieb die Freiheit der Entwicklung gerade durch die Mängel des Systems gewahrt. Die neue Pädagogik läßt kein Plätzchen, kein Häkchen für eigene Gedanken und Gefühle frei. Ihr ganzer Unterricht verläuft gerade in einem fortwährenden Zurückholen und Einstampfen der freien Gedanken und Gefühle.

Es kommt hinzu, daß der Staat, der all diesem methodischen Zwang mit der roheren Gewalt der Gesetze erst die Möglichkeit gibt, sich auszuwirken, nicht den geringsten Wert darauf legt, daß etwa nur allgemein die Lebhaftigkeit des Fühlens, die Leidenschaftlichkeit und Energie des Wollens, die Tiefe des Empfindens, die Schärfe des Denkens zum Ziel gesetzt, alle bestimmte Richtung, Färbung und Tendenz aber vermieden würde. Vielmehr, gäbe es eine Methode, die das leisten könnte, so würde der Staat, so wie er heute ist, sie verbieten. Ihm liegt alles an der besonderen Gerichtetheit der auszubildenden Kräfte, an der „Gutgesinntheit".

Und so kommen denn Kreisschulinspektor und Schul-

rat in regelmäßigen Absätzen, um das Wachsen der guten Gesinnung abzuhören, und von Rechts wegen soll der Ortsschulinspektor diese große Revisionstätigkeit ins Wöchentliche und Tägliche hineinvertiefen.

Von den neuen guten Wegen



enn dieses System sich programmäßig aus wirken könnte, so müßte ein halbes Jahrhundert später das Volk wie eine einzige Armee von „Gutgesinnten" dastehen, von Urwählern, die zur Wahl marschierten im Gardeschritt, um den Mann ihrer Schulgesinnung zu wählen und sich nach der Wahl vor Freude und Harmonie in den Armen zu liegen. Und es wäre dann auf dem Wege der völligen Freiheit erreicht, was man früher mit dem bösen Zwang der Inquisition und des Scheiterhaufens nicht zu erreichen vermochte, die absolut einheitliche und gute Gesinnung. Man brennt dann nicht mehr das Unpassende aus, sondern man knetet sich das „Volk" von vornherein in die gewünschte Form.

Nun ist freilich, obwohl das System reichlich lange genug herrscht, der bezeichnete Zustand noch nicht vorhanden. Weshalb man fragen muß, welche hindernden Faktoren etwa noch zu überwinden sind.

Erstlich sind die langen acht Jahre vom sechsten bis zum vierzehnten Lebensjahr immer noch nicht lang genug. Wenn das Kind nur acht Jahre lang in der Form gepreßt werden kann, kommt es natürlich viel zu früh heraus. Die gewünschten Gefühlswege und Gehirnwindungen sind noch nicht genügend eingefestet und gehärtet.

Weshalb eine vorläufig nur zweijährige obligatorische Fortbildungsschule als Abschluß gefordert werden muß und von den vorgeschritteneren Richtungen gefordert wird.

Zweitens haben die Eltern immer noch zu viel Einfluß. Bis zum sechsten Jahre haben sie die Kinder ganz allein — da ist das meiste schon verdorben, ehe die Schule einsetzen kann — und nachher gehört ihnen auch noch ein Teil des Tages, wenn auch — wegen der Schularbeiten — nur ein kleiner. Also muß mit Vorschulen und Kleinkinderbewahranstalten vorgearbeitet und für die übrige Zeit nach Möglichkeit ein Einverständnis mit den Eltern gesucht werden, damit sie zu Hause wirksame Gehilfen der Schule den Kindern gegenüber abgeben und womöglich — wenn auch im immerhin abgeschwächten Maße — das System aufnehmen und fortsetzen.

Drittens ist die pädagogische Methode selbst noch unvollkommen. Die seelischen Vorgänge sind weder bis in alle Zusammenordnungen und Verflechtungen, welche möglich oder auch nur durchschnittlich wirklich sind, noch bis in alle feinsten Falten und Faserungen hinein untersucht, noch auch dahin, wie jeder der vorkommenden Komplexe ohne Anwendung von Zwang in die gewünschte Form umgebogen werden kann. Hier ist noch viel zu arbeiten und wird noch viel gearbeitet. Wir haben schon eine Psychologie der Haarstriche, d. h. Untersuchungen über die seelischen Vorgänge, welche das Ziehen eines Haarstrichs im Unterschied von denen, welche das Ziehen eines Grundstrichs begleiten.

Viertens sind noch längst nicht alle Seiten der kind-

lichen Seele in methodisch sichere Bearbeitung genommen. Einigermaßen wird ja diese schlimme Lücke durch das Prinzip der allseitigen Ausschöpfung jedes Lehrstoffs gutgemacht. Aber es bleibt doch noch gar zu viel dem System entzogen, hundert Kleinigkeiten des häuslichen Betriebs, die noch nicht wissenschaftlich richtig zum Bewußtsein gebracht sind, alle die Spiele der Kinder sind noch längst nicht genügend zur Charakter- und Gesinnungsbildung ausgenutzt. Das erste Lallen des Kindes könnte schon viel konsequenter auf spätere richtige Aussprache und Begriffsbildung hin verwandt werden. Wir lasen schon vor Jahren einen Seufzer über die kindische Unart mancher Mütter, die von den Kindern verdrehten und verfaselten Ausdrücke aufzunehmen. Vielmehr sollte jede Mutter diesen verquatschten Worten gegenüber unermüdlich immer wieder die edlen, reinen Formen der „Muttersprache Mutterlaut" gegenüberstellen. Dann würden die Lehrer später nicht so unsägliche Mühe haben, Vernunft in Sprache und Aussprache der Kinder zu bringen. Ebenso sind nun die wirtschaftlichen Verhältnisse, in welchen die Kinder leben, und in die sie später selbsttätig eintreten, nicht genügend begrifflich und moralisch zur Einsicht gelangt, und hierhin gehört nun auch ein großer Teil der Kunst. Vorläufig ist nur erst die Poesie den Kindern schulmäßig lieb gemacht worden. Was aber der Poesie recht ist, das muß auch der bildenden Kunst in viel stärkerem Maße als bisher billig sein.

Auf diesen vier Rädern rollt nun der pädagogische Wagen unaufhaltsam weiter den Berg hinunter. Und wenn alles fertig sein wird, so wird die Erde verwandelt sein.

Wenn erst die gesamte Mechanik des Willens- und sonstigen Geisteslebens bloßgelegt ist, so wird man damit an die Hebel alles menschlichen Geschehens gekommen sein. Wenn es in früheren Zeiten vom Genius hieß, er habe auf der Seele seines Volkes gespielt wie auf einer Harfe, so wird man auf die zweischneidige und unberechenbare Kraft des Genius dann nicht mehr zu warten brauchen, sondern die Seele des Volkes liegt da wie das Griff- und Pfiffwerk der Lokomotive, und sobald Königliches Ministerium Reskript erläßt, so werden die bestimmten Schrauben angezogen oder gelöst, und wir fahren mit Wissenschaft und Dampf unter Ausschaltung aller dumpfen Instinkte und unberechenbaren Veranlagungen in die sonnenerhellte Zukunft, in den Himmel auf Erden.

Vom Ende der Kultur



Indessen es ist da noch etwas Fünftes, ein fünftes Rad, ein ganz kleines, das doch unter Umständen die anderen vier großen aus dem Geleise bringen und den Wagen umschmeißen kann, ehe er die seligen Gefilde erreicht hat.

Wir haben es schon erwähnt. Es ist im Grunde eine Trivialität, und deshalb wird es von der modernen Pädagogik als solche behandelt. Es ist dieses sonderbare Gesetz der Polarisierung des Gefühls, nach welchem allerdings bestimmte Begriffe mit bestimmten Gefühlen verbunden sind, doch so, daß, falls die Begriffe zwangweise herbeigerufen sind, dieser Zwang die Gefühle nach dem negativen Pol, nach der Unlustseite treibt. Und zwar wirkt die Polarisation desto stärker, je feiner der Zwang

versteckt und eingewickelt ist. Gerade dieses unaufhörliche innere Biegen, das in der neueren Pädagogik den geradeaus gehenden Zwang ersetzt, dem sich ja auch das Kind innerlich versagen könnte, macht die Seele müde und überdrüssig.

Und nicht nur die Seelen der Kinder, die ihm unterworfen werden, sondern erst recht die der Lehrer selbst, die in diese ungeheure Maschine hineingespannt sind, die diese selbe Erziehung mitsamt ihren reagierenden Gefühlen an sich erlebt haben und die nun ein viel roherer, nämlich der einfache gesetzliche Zwang, falls sie ihr Brot behalten wollen, die Zucht weiter zu üben zwingt, die an ihnen geübt ist.

Bei ihnen wirkt das polarisierte Gefühl noch sehr zwiespältig. Nach oben hin, gegen die Behörden, von denen der Zwang ausgeht, scharf und ausgesprochen genug; den Staat und die Kirche, welche die Gesinnungen diktieren, die der Lehrer züchten muß, haßt er durchschnittlich mit einem ehrlichen und kräftigen Haß. Mit den Gesinnungen, Gefühlen, Gedanken selbst, die er züchten muß, sucht er sich, um sittlich leben zu können, irgendwie auseinanderzusetzen. Im großen und ganzen kann man sagen, daß ihm der Überdruß an ihnen die Seele frißt und daß er mit ganzer Kraft sich das zu verbergen sucht.

Dagegen die Methode, die Technik, das ganze System des intimen Zwangs hält er im allgemeinen noch für nahezu unfehlbar, oder er sucht ihre Fehler da, wo auch die Methodiker selbst sie suchen, in den vier Punkten, von denen wir sprachen.

Und so fährt vorläufig der Wagen weiter und wird noch eine Weile fahren. Wahrscheinlich nach bekannten mechanischen Gesetzen, je länger, desto schneller und unwiderstehlicher.

Die Leidenschaftlichkeit, mit der die Schule nach immer neuen Stoffen schreit, die schlechtweg bewundernswerte Energie, mit der sie sich beispielsweise jetzt der „Kunsterziehung" bemächtigt, sprechen durchaus dafür.

Und ringsherum stehen die Menschen und heben die Arme in die Höhe und rufen ihre Schmerzen aus, für welche die Schule verantwortlich sei, und für welche sie neue Stunden einfügen müsse.

Sind die jungen Leute zuchtlos, sobald sie die Schulzucht los sind, so soll die Schulzucht noch schärfer werden und eine Fortsetzung erfahren. Gehen sie nicht mehr in die Kirche, wenn sie die Religion endlich los sind, so sollen noch mehr Religionstunden kommen. Haben sie sich an Schiller übergessen, so sollen nun andere moderne Dichter heran. Ist ihnen die Dichtung überhaupt über geworden, so sollen andere Kunstzweige hinein; oder mehr Stunden für Kunst oder mehr Volkskunst oder mehr „Natur", und die Schule frißt weiter um sich; und wo sie gewesen ist, da singt kein Vogel mehr, da wächst kein Gras mehr. Aber dafür erstrecken sich die langgezogenen Drahtspaliere. Kein Märchen wird mehr geraunt, wozu? das ist ja Schulstoff, kein Lied mehr gesungen, — das machen wir vierstimmig; über die Wolken hin spricht keine Stimme mehr und im Schilfe lauscht und im Walde horcht nichts mehr. Das ist alles begrifflich zerkaut.

Heimatschutz! Im ganzen deutschen Reiche gibt es kaum noch eine Quadratmeile so, wie die Natur sie wollte. Keinen Wald. Wo vorlängst über hundert Arten Bäume wuchsen, züchtet der Staat jetzt drei oder vier.

Was will das sagen! — im ganzen deutschen Lande wächst kein Junge noch Mädchen mehr mit seinen eigenen Gedanken und Phantasien, mit seinen eigenen Instinkten, mit seinem eigenen Streben und Wollen, mit seiner eigenen Stellung zur Natur und zu den Dingen, mit der Möglichkeit, sich seine Gesinnung selbst zu erkämpfen, zu seiner eigenen Sehnsucht und zu seiner eigenen Erlösung zu gelangen.

Ach, das ist eine traurig anzusehende Sache!

Indessen, wenn doch das Gesetz der Polarisation des Gefühls den Zwang unwirksam machen soll, ist dann nicht dadurch die vermißte Freiheit der Entwicklung wieder hergestellt?

Keineswegs. Alle Denkgewohnheiten, die ganze Art zu fühlen und Maximen zu bilden ist ja geformt. Davon geht nichts verloren.

Es legt sich nur eine seltsame Unlust über alles, eine Verdrossenheit, die in Haß übergeht, eine merkwürdige Sterilität an Neuansätzen bei erbitterter Opposition. Es kommt keine Fortbildung zustande, es bildet sich keine Tradition des gesonderten Fühlens, aus der allmählich Neues stark erstehen könnte. Zwischen dem Vater, der etwa über die Schulgefühle hinauskam, und dem Sohn steht abermals die Schule und biegt das aus der Bahn gewichene Empfinden zurück. So verpufft die Sehnsucht,

zu der es wohl noch kommt, in Unnatürlichkeiten und Phantastereien, man sucht in allen Ländern, Zeiten und Kulturen herum, während zu festlichen Gelegenheiten und zur Bekleidung eines Brotamts die patriotische oder religiöse Schulempfindung hervorgeholt wird und dann auch sofort auf das korrekteste funktioniert. Ausgesogener Boden.

Die Weltgeschichte kennt mehrere solche Entwickelungen wie die geschilderte.

Als in Israel die große, volkstümliche zugleich und heroische Predigt der Propheten eine Weile gewirkt hatte, kam eine entschlossene Partei auf die Idee, „Ernst zu machen" mit der Angelegenheit und zu diesem Zwecke den großen religiösen Ruf in kleine moralische Einzelmotive umzuarbeiten. So entstand das mosaische Gesetz, und es kamen die Pharisäer und bildeten es weiter aus, wandten es weiter an, bis für jede Bewegung fast die moralisch richtige Note gefunden war. Die eigentümliche geistige Schweißatmosphäre, die von da aus in die Welt eingedrungen ist, nennen wir Moralismus, falls wir nicht engagiert sind, ehrenvollere Namen für sie zu bilden.

Ein ähnlich trauriges Ende hat das großzügige künstlerische Denken Platos im Dogmatizismus und über Renaissance und Aufklärung hinweg im Intellektualismus unserer Zeit gefunden.

Und dazu ist dann das Alterserbe Roms gekommen, die juristische Zersetzung aller ethischen Verhältnisse in Eigentumsfragen, individuelles Recht und individuelle Schuld.

Und endlich ist die asketische Predigt der ehrfurcht-

gebietenden großen Mönche und Heiligen des Mittelalters von den Maurohispanern in ihr Erziehungssystem verarbeitet worden, den Jesuitismus, den direkten und vorbildlichen Vorläufer des deutschen Schulsystems mit seinem staatlichen groben und seinem pädagogischen intimen Zwang. Denn nicht das ist das Charakteristische des Jesuitismus, daß er die Idee eines internationalen Staatswesens vertritt, in welchem die letzte Gewalt in den Händen von Leuten liegen soll, die den Ehrgeiz haben sollen, als oberstes und letztes Ziel die Seelen der Menschen zu setzen. Diese Idee ist vielmehr höchst fruchtbarer Wandlungen fähig. Das amerikanische Denken hat sie in sehr moderner und origineller Form als „Religion der Demokratie" aufgenommen — so in den geistvollen Fergusonschen Büchern. Auch in der asketischen Grundanschauung liegt es nicht. Die liegt auch bei Schopenhauer und Tolstoj vor. Das Charakteristische des Jesuitismus liegt vielmehr in der Kunst, eine gewünschte Kultur so weiter zu überliefern, daß auch das kommende Geschlecht sie möglichst in all ihren Einzelheiten als ihr höchstes und letztes Ideal betrachtet, das es nur anzuwenden gelte, über das hinaus aber auf neue oder andere Wege der Blick nicht gehen dürfe. Dies sucht der Jesuitismus durch sorgfältige Beobachtung und Bearbeitung aller individuellen Einzeleigenart zu erreichen. Und dies ist genau auch das Ideal der deutschen Schule. Es ist auch das Ideal des preußisch-deutschen Staates.

Gibt es eine Hoffnung?

Die drei Geistesrichtungen des Altertums, von denen

wir berichteten, konnten nicht eher einhalten, als bis jene Polarisierung des Gefühls übermächtig geworden war, von der wir sprachen, und die das Reservatum und letzte Heilmittel zu sein scheint, das eine höhere, mit größeren Entwicklungen, als unsere kurzlebige, menschliche Kultur rechnende Macht sich vorbehalten hat, um eine zudringlich gewordene Zivilisation abzuschütteln und neue Bahn zu bekommen.

Bei allen dreien aber war die Reaktion dieses polarisierten Gefühls zugleich das Ende der nationalen Kultur.

Sie fanden ihre Erlösung in der Verkündigung des Geistes, der frei sei und die letzte und weltherrschende Macht, der Gott sei, der des Gesetzes Ende, der menschlichen Vernunft Verächter, Feind der Pochens auf das Eigentum sei, dagegen ein Wecker und Schöpfer ungeahnter und wunderbarer neuer Kräfte, einen neuen Himmel und eine neue Erde sehend und wollend.

Inzwischen haben Moralismus, Intellektualismus und Jurismus neue Macht und eine sogenannte Renaissance gewonnen. Sie sind wie drei Riesenleichen, die über unser Firmament geworfen sind und von daher in unsere Kultur hineinpesten, die gläubig zu ihnen als zu ihren „altheiligen" Idealen aufschaut und ihre Gesamtheit mit dem Kosenamen des Idealismus und Humanismus belegt.

Unter ihrer Herrschaft hat die Begeisterung, wo sie auftaucht, den fatalen Geschmack des Schuljungenhaften und des Kommandierten bekommen, der Kampf um Freiheit aber, der sonst den Menschen adelt, den noch fataleren der Frivolität. Es ist, als könnten die fest-

geleierten Gehirne keine ernsthaften Ideale mehr entwerfen oder fassen. Und es versteht sich am Rande, daß unter diesem Zustand am meisten diejenigen Kräfte leiden mußten, die am meisten auf innere Freiheit angewiesen sind: Religion und Kunst, die denn auch im Volksempfinden und noch mehr in dem der offiziellen Welt am trostlosesten verwahrlost sind.

Jemand, der den Mut besitzt, die Ideale, die er selbst vertritt, scharf zu sehen, und ohne die beliebte Verhimmelung ins Blaue, äußerte unlängst, unsere Kultur sei endgültig auf die Zusammenordnung von Antike und Christentum festgelegt, welche in Goethe Gipfelpunkt und Typus und in unserem Gymnasialsystem feste Verankerung gefunden habe. Wenn dies so sei, und weil dies so sei, wäre eine originale künstlerische Natur geschweige ein Genius für uns nicht mehr zu erwarten.

Vom Gegenpol aus ist es noch nicht lange her, daß uns versichert wurde, Kunst und Religion seien in altem Sinne alle beide tot. Die „Kunst" der Zukunft habe die Aufgabe, die Resultate der Wissenschaft mundgerecht zu machen und die Religion, die moralischen Gesetze zu veranschaulichen. Und das ist die Durchschnittsstimmung.

Indessen eben dieser Sachverhalt, der zunächst alles in besonders fahlem, naturgesetzlich-gespenstischem Lichte erscheinen läßt, eröffnet doch auch — und gerade — eine Hoffnung. Es ist dieselbe Hoffnung, der wir schon einmal früher Ausdruck gaben, nämlich die, daß wir noch gar keine Kultur haben. Daß alles das, worunter wir leiden, so wenig Altersschwäche

ist und Verpackung der Kultur für die Erben, daß es vielmehr die Fremdherrschaft ist, welche junge Völker zu überstehen haben, wie auch Israel einst Ziegel strich in Ägypten.

Dann gäbe es eine Hoffnung auf endlich eigene Kultur, und daß die Morgenröte noch vor uns sei nach der langen Nacht, die den Gespenstern der Toten gehörte.

Das mag dann die Zeit sein, wo auch der Staat die Idee, um deren willen er in der Reformation entstand, die Idee des modernen Staates verwirklicht, der nicht mehr die Festschraubung des Volkes in eine bestimmte wünschenswert erscheinende Kultur betreibt, wie es die Kirche für ihre Aufgabe hielt, aus deren Gefüge er sich deshalb löste, sondern dessen erstes Prinzip ist, die Freiheit der Entwickelung zu gewährleisten, und der für die einzige Todsünde, in die er verfallen kann, die Sünde wider das keimende Leben hält, die also, die er jetzt systematisch durch seine Schule treibt.

Vom letzten Hindernis



Man denke sich aber, um die Geschichte vollständig zu haben, immer wieder dazu, daß dies alles unter dem brutalsten Zwange steht. Es kann ein Vater oder eine Mutter unter der schulmäßigen Zerkauung aller großen und heiligen Dinge gelitten haben bis an die letzte Grenze des Überdrusses; es kann Herz und Seele ihnen voll sein von diesem Wunsche als ihrem größten, ihr Kind vor Ähnlichem zu bewahren, und das, was sie in schweren Jahren, nachdem sie den

Schutt weggeräumt hatten, sich errangen, mit aller der Zartheit und dem Ernste, von denen sie beseelt sind ihren Kindern gegenüber, in deren Geist hinüber zu leiten — nichts da: „Bei Vornahme der gesetzlichen Prüfung über den Schulbesuch haben wir davon Kenntnis erhalten, daß ...", kurzum das Kind muß hergegeben werden.

Daß man von diesen Dingen in der Öffentlichkeit so wenig hört, das liegt an sehr verschiedenen Gründen, deren vornehmster der ist, daß in unserer Zeit der Maschinen und der Massen das Edelmaterial, das in allen Ständen verstreut ist, überhaupt nichts gilt.

Aber Herr Kultusminister, das Ding hat dennoch ein Loch. Wenn schon es den Eltern nicht erlaubt ist, ihren Geist und ihre Seele ungebrochen in das hinüber zu leiten, was ihr Fleisch und Blut ist, etwas von ihrem Eigenen vererben sie doch noch in Fleisch und Blut selbst. Sollte es nicht nötig sein, diese ungeregelte Art der Vererbung gesetzlich zu ordnen?

Aber Königliches Ministerium antwortet: garnicht nötig. Acht Jahre in die Form gestampft, dagegen kommt kein Blut auf.

Von natürlicher Entwicklung und Schule

Es gibt keine Kultur, die etwas anderes wäre als vorgeschrittene Natur.

Sie muß in ihrem Kerne Natur sein, sonst ist sie nichts. Natur, die gewisse nicht häufige, aber erfreuliche Möglichkeiten der menschlichen Natur in höherer Entwicklung bietet. Ein Versuch zur Höherentwicklung der menschlichen Natur in bestimmter Richtung.

Die verschiedenen Kulturen korrigieren sich, und als realer Rest bleibt eine neue, natürlich gewordene Fähigkeit, ein neuer Instinkt, ein neuer Sinn der Menschheit.

Wir kennen die wilden Völker und die barbarischen Arten, ihren Leib zuzurichten um der Schönheit willen. Die europäischen Völker, die durch die hellenische Kultur gegangen sind, haben einen Instinkt, der trotz aller erstaunlichen neuen Häßlichkeiten über ganz bestimmte Grenzen nicht mehr zurückläßt. Eine gewisse Höhe des ästhetischen Empfindens ist ihnen das „Natürliche" geworden, in Fleisch und Blut übergegangen, von wo aus sie einige Möglichkeiten, die den Wilden noch für natürlich oder gar für ideal gelten, Ringe in den Nasen, geplättete Kinderköpfe, unmittelbar als unnatürlich empfinden.

Andererseits die Griechen: wir kennen ihr Innenleben ganz wohl. Es fehlen da einige ganz bestimmte seelische Elemente, die den christlich erzogenen Völkern völlig zur Natur geworden sind, so daß Menschen, die sie aus irgend einer vernünftigen oder ästhetischen Überzeugung heraus ausmerzen möchten, in dieser Beziehung nicht nur als unnatürlich berühren, sondern auch selbst darüber innerlich zugrunde gehen.

Es ist vielleicht unmöglich, vielleicht auch garnicht wünschenswert, in währender Kulturentwicklung die Elemente zu bezeichnen, welche als Ertrag dieser Kulturperiode, als neuer Instinkt oder Sinn in die Physis der Menschheit eingehen werden. Obwohl andrerseits alle prophetische, kulturführende Arbeit dahin tendiert, diese Momente auszudrücken, nicht zwar wissenschaftlich, d. h. so wie man sie nennen wird, wenn sie angeeignet sein werden, sondern

so wie sie leben, in ihrer Verbindung mit den großen Lebenskräften, die durch das All gehen, leidenschaftlich, religiös.

Aber wie dem sei, der Wert der Kultur hängt davon ab, daß sie die Möglichkeit bewahrt, Natur zu werden, von der Natur sich regulieren zu lassen. Dies ist es aber, woran die Volksschule in den letzten drei Generationen mit immer strafferer Anziehung des Schraubenwerks arbeitet: die Verbindung mit der freien Natur abzuschnüren.

Eine Kultur, je höher sie sich entwickelt, ein desto weiteres Hinterland von Natur und Natürlichkeit gebraucht sie zu ihrer Gesunderhaltung, zu ihrer Erholung, zu ihrer Berichtigung. Wir aber — durch unsere Schule — sind drauf und dran, unsere Kräfte in einer völlig unnützen, ja frivolen Art zu verstreuen und die zukünftigen Möglichkeiten im Keime zu ersticken.

Jakob Grimm verbot, in der deutschen Schule deutsche Grammatik zu treiben. Er war sich darüber klar, wie eine Entwicklung vor sich geht. Er wußte, daß sie ihre Wurzeln im Generationenwechsel hat. Dadurch, daß die junge Generation die Überlieferungen der alten neu versteht, — der richtige Pädagog würde sagen: mißversteht — und daß dieses Mißverständnis von mehreren aufeinander folgenden Generationen aufgenommen und ausgebildet wird, kommt eine Entwicklung zustande. Wenn aber die uniforme Lehrmaschine über jede Generation von neuem hinwalzt und ihre Abweichungen zurechtplättet — — laß alle Hoffnung fahren. Es ist garnicht auszusagen, was an Keimen und Möglichkeiten diese drei Generationen Schule vernichtet, zerwalzt haben.

Was die großen Genies verkünden, das sind die zusammengefaßten entwickelten Mißverständnisse ihrer und der vorhergegangenen Generationen. Wenn die „Scholastiker", die Schulmänner des Mittelalters, die Volkschule in unserm Sinn gehabt hätten, so wäre die Reformation als Volkstimmung unmöglich gewesen, und Luther im besten Falle ein unruhiger Kopf wie viele. Diese Schule bedeutet die Stillestellung, den Stillstand. Und was will das berühmte Prinzip der Individualisierung für die Schule andres besagen als das genaue Gegenteil von dem, was es zu besagen vorgibt! Es entspricht der Individualisierung der Schüler ja keinerlei Individualisierung der Lehrer, der Resultate, der Lehrpläne. So bedeutet die Individualisierung, wenn es den Tatsachen und nicht dem Gerede nach geht, daß jede individuelle Möglichkeit zur Sonderentwicklung abgeschnitten wird! Individualisierung zu strikterer genauerer Uniformierung wenn möglich auch der innerlichsten Seele.

Und wenn doch die Rufer im Streit für mehr Deutsch in den Schulen, mehr eigentliche wirkliche Religion in den Schulen, mehr Kunst in den Schulen, mehr Volkstümliches in den Schulen sich überlegen wollten, was das bedeutet. Es bedeutet, daß der uniforme Zwang immer näher an die eigentliche Seele des Volkes und die Quelle seiner Zukunft heran geschoben wird! Die Volksbibel ging schon zugrunde. Das steht für Sehende außer Frage. Die übrige Volksüberlieferung, Volksmärchen, Volkslieder, Volksspiele sind gefolgt. Was nun noch? Nun noch die Empfindungen selbst, religiöse — alle? Kann man denn nicht sehen? nicht sehen, daß die Schule die Ent-

wicklung feststellt, stillstellt? Sie greift noch an das Herz des Volkes, um es anzuhalten.

Von der Rettung

Die Schule beginnt zu ahnen, was sie verwüstet hat. Deshalb soll, was frei gewachsen war und vor ihrem chemischen Anhauch welkte, zwangsweise wieder eingepropft werden. Daher diese fieberhaften künstlichen Wiederbelebungsversuche der Volkstrachten, Volksmärchen, Volkslieder, Volkskunst. Hin ist hin, und wer etwas will, der blickt nach vornen. Laßt dem Volk seinen freien Atem, so wird es sich selber helfen. Was von dem Alten, Uralten unvergänglich ist, wird in der neuen Freiheit von selbst wieder aufschießen; und es wird der Boden sein, auf dem Neues wächst. Neues, unserer Zeit, unseren Fühlen und Wollen Entsprechendes. Die Schule soll die Unterlagen dazu geben, die technischen Mittel. Sie soll die Jugend instand setzen, sich selbst zu helfen. Und die Zukunft soll dem Kampf der lebendigen Kräfte gehören, dem Kampf der Ideen und der Entwicklung, aber nicht der staatlichen Zwangsfürsorge. Die uniforme Vergewaltigung wird um nichts besser, wenn sie von politischen statt von religiösen Institutionen ausgeht. Es gilt sich nichts weismachen und sich das Ziel nicht verrücken zu lassen. Das Ziel aber ist, die Seele des Volkes los zu winden aus der monotonen Bearbeitung durch Gewalten, die sich unbemerkt an die Stelle der früheren gesetzt haben und deren Werk fortsetzen nur mit einem fester und genauer, sozusagen: sorgfältiger eingreifenden Maschinenwerk.

Was sollen und was können wir tun?

Die Einsicht in das Wesen der bestehenden Pädagogik, in unsern Kulturzustand und in unsere Hoffnungen, diese Einsicht und Erkenntnis verbreiten und diese Hoffnungen wecken.

Mit den, wie wir glauben, vielen und jedenfalls tüchtigsten Lehrern zusammengehen, welche unter dem jetzigen System des geistigen Drills leiden. Es schmerzt zu sehen, wie ein ganzer, jeder Achtung würdiger Stand durch eine sonderbare Ironie der Dinge dazu verurteilt ist, praktisch immer gerade das Gegenteil von dem zu erreichen, was er mit besonderer persönlicher Begeisterung und einem manchmal ergreifenden Ernste erstrebt. Von der Energie, dem Scharfsinn, dem ehrlichen Wollen unserer Pädagogen kann man schlechthin alles hoffen für die notwendige Reform, sobald sie ihr Denken aus der Maschine gezogen haben. Wir wollen sie anregen, die psychologische Weiterausarbeitung des Systems einstweilen zu vertagen und dafür der Grundfrage auf den Leib zu rücken: Welche Stoffe bei dem offensichtlich nicht zu ändernden Charakter der Schule als Massenunterrichtsanstalt auf Staatszwang dieser Schule überliefert werden können, ohne daß Lehrer sowohl als Schüler Schaden an ihrer Seele nehmen, und welche Methode diesen Schaden verringern helfen kann.

In unsern Kindern, die ja sämtlich noch unter dem bestehenden System dienen oder dienen werden, die Energie der Notwehr stärken, selbst wenn man sie Faulheit nennen sollte, welche den Kopf frei erhält, und welche nicht mit Stumpfsinn verwechselt werden darf.

Und ganz zum Schluß — nicht als ob im Positiven

das erste Wort nicht unbedingt den Fachleuten gebührte, sondern nur um guten Willen zu zeigen — ganz zum Schluß einige Sätze darüber, in welcher Richtung wir das Richtige sehen:

Die Schule als Massenunterrichtsanstalt unter Staatszwang mit uniformen Lehrplänen, deren Inhalt also von Individualität, Begabung, Gesinnung des Lehrers — und erst recht des Schülers — losgelöst ist, kann diesem ihrem Wesen nach lediglich technisches Können überliefern. Sie soll sich damit begnügen. In erster Linie also — und das könnte für die Volksschule überhaupt genügen — Rechnen, Lesen, Schreiben. Dazu könnte Turnen und Handfertigkeitsunterricht kommen und, wenn es durchaus sein muß, Begriffsbildung, d. h. logisch deutliches Sprechen. Auf den höheren Schulen fremde Sprachen. Diese technischen Fähigkeiten sollen an derben Stoffen geübt werden, welche die unvermeidlich etwas herbe Behandlung im Schulzimmer gut überstehen, also vor allem an Aufgaben des geschäftlichen Lebens und allenfalls technisch-wissenschaftlichen Dingen, nie und unter keinen Umständen an religiösen, moralischen, ästhetischen Stoffen. Sätze wie die des ewig weisen Plötz „Meine Mutter hat einen Fingerhut, aber dein Bruder hat keinen Regenschirm", sind vorzugsweise geeignet, um nach Subjekten und Prädikaten darin zu fischen, nie aber und unter keinen Umständen Märchen oder Stücke mit „Gemütswerten".

Übergangsvorschläge: Sollen oder müssen Stoffe der Vaterlandskunde, Religion, Kunst geboten werden, so soll jeder Gesinnungsunterricht dabei vermieden und im höchsten Fall ein freier Vortrag zugelassen werden. Wird er nicht

verstanden, um so besser! Bleibt einzelnes, das die Phantasie beschäftigt, gut! Wer aber das Gesinnungbilden und Seeleriechen nicht lassen kann, der sei verflucht. Kunst in der Schule — an den Wänden, unerklärt: ja. Vorgelesen, im Höchstfall nach kurzem vorbereitendem Vortrag, aber ohne Erklärung nach der Vorlesung: ja. Auswendiglernen, wenns sein muß: ja, aber möglichst „unverstanden"!

Nachwort

Sind das nun alles Chimären, Gespenster? Kein Zweifel, daß man es dafür erklären wird. Wir sind dennoch froh, es ausgesprochen zu haben. Es liegen vor unserem Volke mancherlei Möglichkeiten, Wege im Nebel. Die einen wünschen wir, die anderen fürchten und hassen wir. Hier ist Weniges, das man mit Gewißheit sagen oder gar beweisen kann.

Es kommt darauf an, wie man sich gezwungen fühlt, die Dinge und Entwicklungen zusammenzusehen. Und wir nun sehen alle die Kräfte, deren Überhandnehmen und Allmächtigwerden das Leben, das Instinktive einengt, vertrocknet, verarmt statt es anzuregen und zu entfalten, sich in der deutschen Schule sammeln und sich in dieser gesammelten uniformen Gewalt über die neuen Generationen, und das bedeutet über die keimhafte Zukunft, stürzen. Wer die Dinge so sieht, der kann weder schweigen, noch wird er glauben es zu dürfen, selbst wenn er es könnte. Mögen nun die, welche es angeht, mit diesen Erwägungen tun, was sie für Recht halten.

einziger Satz zeigen, in welcher Weise Bonus den Finger legt auf die Schäden in unserem kirchlichen und religiösen Leben. Auf Seite 47 schreibt er: „Was man heute ‚Religion‘ nennt, das ist ein Gebiet, glatt und neblig vom schönen Geschwätz und von der Phrase, und an den festen Stellen von Fußangeln bedroht.“ Aber Bonus will nicht einreißen, wie man aus dem angeführten Satze herauslesen könnte, sondern bessern und aufbauen. Das zeigt sich in jedem der sechs Abschnitte seines Schriftchens. Das ungemein frisch, kühn und anregend geschriebene Werkchen sei hiermit bestens empfohlen. Pfeifer

„Preußische Jahrbücher“: Bonus besitzt etwas, was heute die wenigsten unter uns haben, auch die Frommen nicht: religiöse Leidenschaft. Diese Leidenschaft ist vielleicht der Klarheit nicht immer förderlich; wer klar formulierte, intellektuell fixierte Aufstellungen über Religion sucht, der wird sich ärgern an dem Buche. Aber das Wesen der Religion ist nicht in erster Linie Klarheit, sondern Leben. Leben aber ist das verwickeltste und komplizierteste Ding, das es in der Welt gibt. Das merken schon die Biologen und noch deutlicher die Psychologen. Aber die ungeheure Kraft, die, wie jedem Lebendigen, so auch der Religion innewohnt, die beschreibt Bonus mit einem Reichtum von Ausdrücken, Bildern und Formen, daß man sieht: hier ist selbst Kraft und selbst Leben — und wie das beim Leben in der Ordnung ist, originelles, ursprüngliches Leben. Max Christlieb

„Ernstes Wollen“: „Unsere Zeit quält sich um ein höheres, voller strömendes, kraftvolles, von innen her gerichtetes Leben und seinen Zusammenhang mit dem Unendlichen, und die Theologenschaft kommt ihr mit Dingen, deren Sachverständnis drei Jahre Studium erfordert, deren Erleben unmöglich ist, es sei denn, daß man sich erst die Not gewaltsam anlebt, aus der sie erlösen sollen.“ Und ferner: „Es gibt für uns keine Religion, als eine die gelernt wird, bis sie ‚sitzt‘. Sich diesem Lernen entziehen, das ist die — ‚Sünde‘, der ‚Unglaube‘. Während doch noch gar sehr die Frage ist, ob es nicht vielmehr der unumgängliche Anfang jeder wirklichen Religion an sich ist!“ Diese beiden markanten Sätze dürften genügen, um zu zeigen, weß Geistes Kind Bonus ist, nämlich ein Unerschrockener, der durch und durch geht und seine Gedanken zu Ende denkt. Pflicht genug, uns ernstlich mit ihm auseinanderzusetzen!

B. Isemann: Man kann sagen, diese Gedanken bringen nicht viel Neues, das liegt alles heutzutage in der Luft, was aber

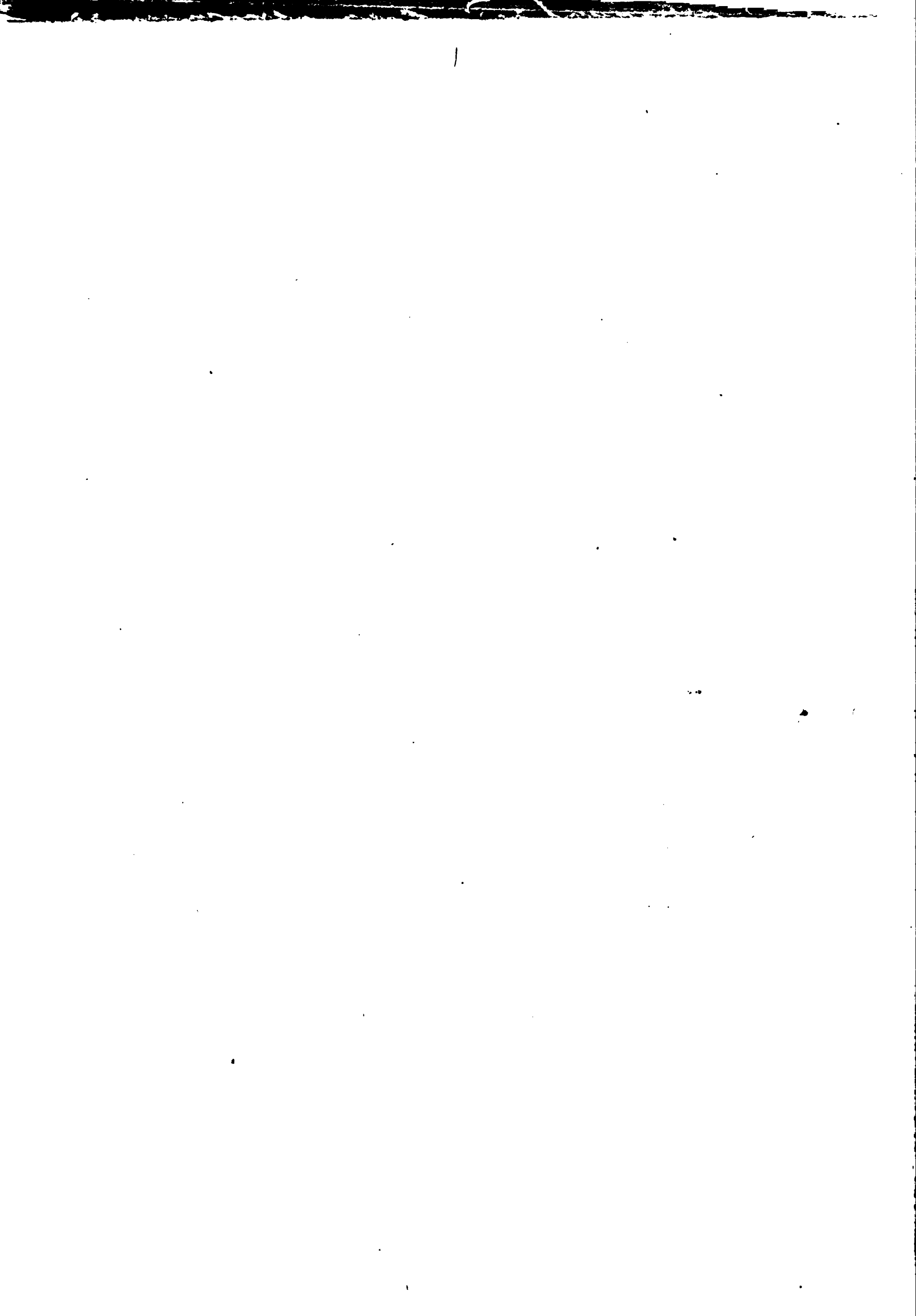
das vorliegende Werk so bedeutend erscheinen läßt, das ist die Persönlichkeit, die sich darin ausspricht, die Wucht, mit der sie Satz neben Satz stellt, was das Werk interessant macht, die eigenartige Auffassung von Christus. Er stellt Christus nicht als eine Frucht seines Jahrhunderts hin, etwa als Brennpunkt, in dem sich in der Luft liegende Ideen gesammelt hätten, wie man die Abgeschmacktheit gehabt hat zu behaupten, auch nicht als Persönlichkeit, in der sich aus bestimmten philosophischen Erwägungen eine bestimmte Weltanschauung gebildet hätte; Christus ist ihm eine gewaltige, unmittelbare Natur, die aus dem eigensten, tiefsten Erfassen und Konzentrieren seines Lebens in das Leben eingreift mit der Rücksichtslosigkeit eines unbezwinglichen Willens.

„Signale für Freimaurer“: Der Verfasser fordert den energischen und furchtlosen Abbruch der überlieferten kirchlichen Religion als einer Fremdreligion, zu der unser Volk keine inneren Beziehungen hat, die nicht einmal Erlösungsreligion ist für ihre berufsmäßigen Vertreter „Ach, daß sie doch einer von ihrem Erlöser erlöste!“ Er dringt auf die Befreiung der im Menschen schlummernden, von keinem Kultus abhängigen Geistesreligion, auf das Herausarbeiten ihrer Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit ist das Ich, die Persönlichkeit, die von keiner Wissenschaft beschrieben und begriffen werden kann, die sich nur in einem lebendigen Gefühlsleben ausdrückt. Dieses Ich ist der festen Gewißheit, etwas Selbstgewordenes und darum höchst wertvolles zu sein, das im Zusammenhange steht mit der Tendenz der Weltentwicklung. Zur Schaffung dieses inneren Kräftezentrums muß der Mensch allerdings durch nicht kleine Schmerzen und Schrecknisse hindurch, von denen er sich durch keine Sentimentalitäten loskaufen kann. In den Mittelpunkt rückt der Verfasser also die Tendenz der Schöpfung, der Weiterschöpfung, deren Ziel heute der höhere Typus, der geistige Mensch ist, „sehr freie, sehr starke, zuchtvolle, gesegnete Menschen.“

„Theologische Rundschau“: Im einzelnen ist das Büchlein, wenn es auch manche Übertreibung bringt, außerordentlich anregend, tiefgreifend und wirft ganz neue Lichter auch auf die geschichtliche Betrachtung. Referent bekennt, daß er, wenn er mit vielem auch nicht übereinstimmen konnte, nach mehrmaliger Lektüre das Büchlein tief ergriffen aus der Hand gelegt hat.

„Christliche Welt“: Ich schließe mit innigem Danke gegen Bonus, ganz besonders auch dafür, daß seine Schrift mich wieder neu zur Arbeit an mir selbst mächtig getrieben und mit neuem Mut und neuer Kraft ausgerüstet hat. Köster

Druck
der
Spamerschen
Buchdruckerei
in
Leipzig.




HW 1ZT0 7



